

DANIELE SAHEB

A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Araci Asinelli da Luz

CURITIBA

2008

*Dedico este trabalho a todos que acreditam na
Educação como transformadora da sociedade,
e que de alguma maneira insistem em não
desistir.*

AGRADECIMENTOS

Quando paro para pensar no caminho que percorri até chegar ao fim deste trabalho, muitas pessoas aparecem em meus pensamentos. Gostaria de me lembrar de todas, uma por uma, e agradecer-lhes pessoalmente. Mas como sei que não será possível, fica registrada aqui minha gratidão a todos que participaram direta ou indiretamente dessa minha caminhada.

Com um carinho especial, quero agradecer:

Primeiramente a Deus, pela oportunidade, força e iluminação em todo o trajeto percorrido nesta conquista.

À professora doutora Araci Asinelli da Luz, ou melhor, à minha querida professora Araci, pela parceria, pelo carinho, pela força, por ter me acolhido como orientanda e tornado meu sonho possível. Por nunca ter deixado de acreditar na minha capacidade de fazer este trabalho. E, principalmente por ser muito mais do que uma orientadora, uma amiga, que enxugou minhas lágrimas e me estimulou em momentos difíceis. Enfim, um grande exemplo.

Aos professores do Mestrado em Educação, da linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, pela partilha de conhecimentos, pelas aulas e por contribuírem direta ou indiretamente com minha pesquisa e com meu aprimoramento intelectual.

A todos os colegas de turma, principalmente aos amigos Arleandra e Luciano, pelos momentos de partilha e companheirismo que contribuíram para que estreitássemos laços de amizade.

Às professoras doutoras Andréia Marin, Angélica Góes Morales e Sonia Buck, membros da Banca de Qualificação, pelas colaborações e orientações, feitas com sapiência e cuidado, as quais enriqueceram o trabalho e, permitiram sua finalização.

À minha mãe, pela paciência em me ouvir, pelo amor incondicional e ajuda constante sempre que precisei.

Ao meu pai, pelo estímulo, demonstrando seu orgulho a cada conquista minha.

Ao meu marido Claiton pela paciência e compreensão pelos momentos de ausência constantes durante este percurso.

A minha querida sobrinha Ana Vitória pelo carinho, pelos abraços, beijos e sorrisos que me ajudaram a recarregar minhas energias durante a realização deste trabalho.

Às minhas irmãs e amigas, Andressa e Talita, pelas conversas, pelas risadas, pelas palavras de carinho, pela cumplicidade e pelo companheirismo em todos os momentos de minha vida.

Meu especial agradecimento às estudantes de Pedagogia, que colaboraram e contribuíram como sujeitos desta pesquisa.

Muito obrigada a todos e a todas!

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
LISTA DE SIGLAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1 INTRODUÇÃO.....	1
1.1 APRESENTAÇÃO.....	1
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	2
1.3 OBJETIVOS.....	5
1.3.1. Objetivo Geral.....	5
1.3.2. Objetivos Específicos.....	5
1.4 JUSTIFICATIVA.....	6
2. SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA.....	10
2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	10
2.2 REPENSANDO A FUNÇÃO DA PEDAGOGA E DO PEDAGOGO NA ESCOLA.....	14
2.3. REVISITANDO A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE.....	22
2.3.1 A Educação Socioambiental e o curso de Pedagogia.....	25
2.3.2 A Educação Socioambiental no currículo da escola brasileira segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	27
2.3.2.1 Interdisciplinaridade.....	28
2.4 A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	33
2.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	41
2.5.1 Representação social como elemento de compreensão das questões ambientais.....	41
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	45
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	46
3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	46
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	46
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
3.6 GRUPO FOCAL OU DE DISCUSSÃO.....	49
3.7. O GRUPO FOCAL: O QUE NOS REVELAM.....	51
3.7.1. Análise do primeiro Grupo Focal G1 (F9).....	50
3.7.2. Análise do segundo Grupo Focal G2 (F8).....	62
3.7.3. Análise do terceiro Grupo Focal G3 (F6).....	71
4.2.4. Análise comparativa entre os grupos focais G1F9, G2F8 e G3F6.....	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
6. REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICES.....	98

LISTA DE SIGLAS

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ESA – Educação Socioambiental

G₁ (F9) - Grupo Focal número um, constituído por nove participantes, sendo todas do sexo feminino.

G₂ (F8) - Grupo Focal número dois, constituído por oito participantes, sendo todas do sexo feminino

G₃ (F6) - Grupo Focal número três, constituído por seis participantes, sendo todas do sexo feminino

IES - Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

MEC - Ministério da Educação

SEIF - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC – PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

UTP - Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar que representações as futuras pedagogas, estudantes do curso de Pedagogia têm acerca de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental. Partimos do pressuposto de que a formação de pedagogas não oferece as informações necessárias para promover a Educação Socioambiental na escola, contribuindo para uma representação de aprendizagem pouco significativa e pouco reflexiva. Como metodologia optamos pela pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos a técnica de Grupo Focal, tendo como sujeitos da pesquisa, 23 formandas de três universidades de Curitiba, Paraná, uma pública e duas privadas, sendo que uma das universidades privadas tem em seu currículo a disciplina Meio Ambiente como obrigatória e a pública como optativa. Posteriormente, os dados obtidos foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977). Os resultados revelaram que as universidades que não têm em seu currículo uma disciplina obrigatória específica relacionada ao Meio Ambiente ou a Educação Socioambiental, não oportunizam condições para uma aprendizagem significativa e consistente sobre os referidos temas. Neste caso, as formandas destacaram a fragilidade de algumas disciplinas do curso que, por suas estruturas, poderiam discutir alguns dos temas em profundidade e, no entanto, não o fazem. Além disso, revelaram por meio de suas falas representações de Meio Ambiente naturalistas e antropocêntricas (REIGOTA, 1995). As estudantes do curso de Pedagogia da universidade que aborda os temas em forma de uma disciplina, alegaram também que além desse formato, estes temas surgem sob o aspecto interdisciplinar. Constatamos ainda que o fato de cursarem a disciplina Meio Ambiente contribuiu para a construção de representações de Meio Ambiente globalizantes (REIGOTA, 1995). O estudo permitiu que concluíssemos que a inserção de disciplina relacionada à Educação Socioambiental nos cursos de Pedagogia pode significar a conquista de um espaço para discussões teóricas e metodológicas, que propiciem às futuras pedagogas uma formação mais abrangente relacionada à temática ambiental. Além da inserção de uma disciplina obrigatória relacionada à esta temática na grade curricular do curso de Pedagogia, sugerimos a atualização curricular constante, de tal forma a garantir as adequações necessárias à formação profissional conforme as exigências do processo educativo, bem como a formação permanente quanto às questões socioambientais. Acreditamos também, que as instituições devam investir na extensão, possibilitando o contato das estudantes com os temas Meio Ambiente e Educação Socioambiental, de forma reflexiva. Além disso propomos o investimento na realização de cursos, simpósios, seminários, dentre outros eventos, que viabilizem discussões e reflexões sobre as questões socioambientais que repercutam na escola e na sociedade de uma forma geral.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Meio Ambiente. Educação Socioambiental., Currículo. Representação Social.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate what representations the future pedagogues, Pedagogy course students have in relation to the Environment and Social-Environmental Education. Concerning the presupposed that the pedagogues formation does not offer the necessary information to promote Social-Environmental Education at school, contributing to a meaningless and not-much reflexive learning representation. As methodology we opted by the qualifying research. As for the data survey we used the Focal Group technique, having as research subjects 23 graduating students of three universities – one public and two private institutions in Curitiba – Paraná. One of the private universities has in its curriculum the Environment discipline and the public university has it as an optional discipline. Afterwards, the obtained data was analyzed according to the content analysis technique- Bardin (1977). The results show that the universities that do not have an obligatory specific discipline related to the Environment or Social-Environmental education do not provide conditions for a meaningful and consistent learning about the referred subjects. In this case, the graduating senior students evidenced the fragility of some disciplines of the course whose structures could deeply discuss some subjects. The students of the university that covers these topics in a discipline also claim that besides this shape, these topics emerge under an interdisciplinary aspect. This research permitted us to conclude the input of these Social-Environmental related disciplines in Pedagogy courses might mean the conquest of space to theoretical and methodological discussions, which provides to the future pedagogues a wide-ranging formation related to Environmental issues. Taking these confirmations in account some suggestions come in handy as the constant curricular up-date, granting the necessary arrangements to the professional formation according to the demands of the educational process, as well as the permanent formation in relation to Social-Environmental issues.

We also believe that the institutions should invest in the extension, providing the contact of the students with Environment and Social-Environmental Education issues in a reflexive way. Besides that we propose the investment in the realization of lectures, courses and seminaries, among other events that make feasible discussions and reflexions about social-environmental issues that repercute in school and in the society in the general run.

Key-words: Pedagogy Course. Environmen.; Social-Environmental Education. Curriculum. social representation.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

O tema desta pesquisa objetivou investigar como a futura pedagoga¹ e o futuro pedagogo representam sua aprendizagem sobre Meio Ambiente e Educação Socioambiental² (ESA), nos cursos de Pedagogia de três universidades em Curitiba, Paraná: uma pública, uma privada confessional e outra privada não confessional.

O interesse pelo tema abordado resulta da necessidade da inclusão da Educação Socioambiental nas escolas, fato este que determina uma reflexão sobre o processo de formação, tendo em vista as mudanças sociais, econômicas e políticas de cada época. Lembramos que as Instituições de Educação Superior (IES) são de fundamental importância na formação de professores para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, e, destacamos nessa formação, a preocupação com a temática socioambiental. Temática essa que merece destaque na medida em que é necessário preparar os futuros professores e as futuras professoras para uma abordagem apropriada dos problemas socioambientais que podem influenciar o cotidiano da escola.

Diante do exposto, iniciaremos o trabalho apresentando o tema por meio da formação em Pedagogia, ressaltando a relação existente entre a formação deste profissional e sua atuação na escola, enfocando a Educação Socioambiental (ESA). Neste momento, mencionaremos também, tópicos como a justificativa, o enunciado do problema, as premissas e os objetivos gerais e específicos da pesquisa, com o intuito de explicitar ao interlocutor as intenções desse trabalho.

Em seguida, por meio do texto “O curso de Pedagogia e a formação docente” apresentamos uma revisão bibliográfica que aborda a formação da pedagoga, bem como o percurso histórico do curso, para que tenhamos a compreensão de sua

¹ Tendo em vista que os cursos de Pedagogia no Brasil e, em especial, em Curitiba são compostos em sua maioria por mulheres, respeitando-se as questões de gênero, neste trabalho usaremos no feminino (pedagoga), incluindo nesta categoria também os pedagogos do gênero masculino.

² Embora a maior parte dos instrumentos e literatura utilizem a nomenclatura Educação Ambiental, neste trabalho optamos pela denominação Educação Socioambiental (ESA). O termo socioambiental está relacionado à percepção e à compreensão das relações complexas existentes entre os diversos fatores ecológicos, econômicos e sociais que interagem no tempo e no espaço (DIAS, 1994a, p. 64; TREVISOL, 2003, p.99).

organização atual. Em seguida tratamos da função desta profissional na escola. Ressaltamos também os aspectos referentes à Educação Socioambiental e das Representações Sociais e sua importância para o âmbito educacional.

No capítulo seguinte trataremos da metodologia, por meio da qual serão apresentados os passos da investigação, desde a justificativa da opção pelo Grupo Focal, planejamento dos grupos, recrutamento das participantes e implementação das sessões de discussão até a análise dos resultados.

A análise e discussão dos dados obtidos através de Grupo Focal revelam as representações que as formandas do curso de Pedagogia expressaram sobre sua aprendizagem acerca da Educação Socioambiental e Meio Ambiente.

Os aspectos que apontam as discordâncias e consonâncias apresentadas pelos sujeitos da pesquisa em suas representações sobre a aprendizagem Educação Socioambiental e Meio Ambiente são apresentados no texto intitulado “Representações: pontos de consonância e discordância”.

Na última parte da dissertação fazemos a finalização deste trabalho por meio do qual pretendemos provocar reflexão sobre os cursos de formação em Pedagogia, em especial nas Instituições de Ensino Superior de Curitiba - Paraná.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

É importante que a Educação Socioambiental esteja presente no currículo escolar, fato que acarreta a necessidade do preparo das pedagogas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica na escola. O objeto de investigação desta pesquisa consiste em descrever as representações das futuras pedagogas, estudantes do último ano do curso de Pedagogia, a respeito de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental.

A proposta acima descrita tem como um de seus fundamentos o Histórico da Educação Socioambiental, o meio pelo qual foi possível constatar seus marcos no Brasil e no mundo. O desenvolvimento da consciência ambiental, em nível internacional, pode ser traçado ao longo das últimas décadas, com base em eventos como as Conferências de Estocolmo (1972) e a de Tbilisi (1977) que originaram as primeiras manifestações dentro da Educação Socioambiental. No Brasil, logo após a efervescência da ECO 92, a Educação Socioambiental, naquele momento citada apenas com Educação Ambiental, surge como uma possibilidade tanto nas escolas

quanto fora delas. A atual lei constitucional brasileira, bem como as leis estaduais, prescreve o ensino da ESA, em todos os níveis escolares. Nos últimos anos, essa perspectiva foi retomada e referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a proposta do Meio Ambiente como tema transversal, e passou a ser um projeto nacional contido nas palavras de ordem, “educar para o meio” e “a partir do meio” (PCNs, 1997). Encontramos a contextualização e confirmação dessa idéia em Medina:

Não se trata de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; para compreender e agir corretamente ante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre a sociedade e a natureza e dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais. (MEDINA, 1999, p. 25)

Ainda, fazendo um resgate na história da ESA, é possível observar que apesar da Constituição Federal de 1987, em seu artigo 225, assegurar que “todos têm direito a um ambiente saudável”, e da Lei 9795/99 declarar que a ESA deve ser implementada em todos os níveis de ensino sendo incorporada às propostas curriculares estaduais e a atividades escolares, ainda esbarra-se em inúmeros obstáculos para a sua implementação no currículo de forma transversal.

Podemos atribuir como parte destes obstáculos o fato de que os cursos de formação em Pedagogia estão se adaptando lentamente à nova realidade. Devido pesquisa que realizamos, constatamos que nas faculdades e universidades de Curitiba – PR, temas como Educação Sociambiental e consciência ecológica ainda não fazem parte das discussões da maioria dos cursos de Pedagogia. Há casos onde estão segregados, por meio de cursos de especialização, atingindo um número reduzido de profissionais.

Como consequência às afirmações acima descritas, a Educação Socioambiental tem sido concebida e aplicada muitas vezes de forma simplista, conteudística e desarticulada da experiência de vida das estudantes, reduzindo-se a atividades pontuais, tais como somente plantar uma muda no dia árvore ou construir brinquedos com material de sucata. Atividades como estas, porém, não trazem significações para a criança sem estarem articuladas a um trabalho que a instigue a pensar sobre os problemas socioambientais, o que tende a impossibilitar que os propósitos da ESA sejam alcançados.

A escolha da formação de pedagogas nesta pesquisa justifica-se pelo fato de que as mesmas são uma das promotoras da aprendizagem, que poderão intervir na educação de crianças, que trazem em si o forte vínculo com a natureza e estão espontaneamente abertas para tornarem-se aprendizes, basta que sejam orientadas para isso (GADOTTI, 2000, p. 178).

Consideramos, portanto que o objeto de investigação aqui proposto encontra na linha de pesquisa, Cognição, Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Humano, subsídios para discutir as implicações do processo de ensino e de aprendizagem da ESA na formação da pedagoga, o que pode exercer influência na sua prática pedagógica. Sabemos que os “envolvimentos epistemológicos” do professor determinam sua prática pedagógica no cotidiano da escola (BECKER, 1998). Portanto, para que a Educação Socioambiental aconteça de fato é preciso estabelecer forte relação entre formação em Pedagogia e consciência ecológica. A pedagoga precisa ter habilidades para trabalhar a partir das representações que as crianças têm de meio ambiente e o compromisso de fazer a mediação entre o conhecimento sistematizado, propondo situações desafiadoras.

A relevância dessa investigação está no fato de que, segundo as recomendações da Lei 9.795/96 – que institui a Política Nacional de Educação Ambiental –, torna-se obrigatória a inserção da Educação Socioambiental no currículo, de forma transversal, em todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, a introdução da Educação Socioambiental no currículo do Ensino Fundamental exige um novo modelo de pedagoga, e propicia uma reavaliação de sua relação com o meio, gerando subsídios para a atuação no processo de construção da consciência ecológica nas crianças. A formação é a chave da mudança que se propõe, tanto pelos novos papéis que os docentes terão de desempenhar no seu trabalho, como pela necessidade de que sejam os agentes transformadores de sua própria prática (MEDINA, 2003, p. 13).

Para abordar o tema proposto partimos do problema: **Que representações de Educação Socioambiental e de Meio Ambiente proferem as formandas de Pedagogia?**

A partir da questão-problema, levantamos os seguintes pressupostos: 1- que a formação de pedagogas não oferece as informações/vivências necessárias para promover a Educação Socioambiental na escola; 2- a pedagoga se sente despreparada para a prática de ESA na escola; 3- que a prática de ESA encontra-se

em defasagem nas escolas em relação aos demais temas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem; 4- e ainda, que o processo de ensino-aprendizagem em ESA é influenciado pelas concepções que a pedagoga tem de Meio Ambiente.

Para desenvolver a pesquisa realizamos levantamento bibliográfico e de campo, envolvendo as formandas dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública e duas particulares na cidade de Curitiba, Paraná, selecionada por tipicidade.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo Geral

Identificar as representações sociais de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental proferidas pelas formandas de Pedagogia, contribuindo para a construção do conhecimento relativo a ESA.

1.3.2. Como objetivos específicos estipula-se:

- analisar que representações as pedagogas, estudantes do último ano do curso de Pedagogia, possuem a respeito do Meio Ambiente e de Educação Socioambiental.
- detectar as possibilidades e dificuldades das pedagogas no trabalho com a Educação Socioambiental, tendo em vista seu processo de formação;
- verificar como a Educação Socioambiental está sendo abordada no Curso de Pedagogia na universidade.
- especular sobre as possíveis influências das representações de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental na prática pedagógica das participantes.

1.4 JUSTIFICATIVA

O interesse pela elaboração desta pesquisa surgiu a partir da relação direta da pesquisadora com o tema abordado. Tendo formação em Pedagogia, desde 1995 desenvolvo³ atividades no âmbito escolar, primeiramente como docente de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, depois como coordenadora pedagógica destes segmentos de ensino e atualmente como professora no curso de Pedagogia. Esta atuação permitiu que vivenciasse no cotidiano da escola uma dificuldade no que se refere ao trabalho com Educação Socioambiental (ESA), o que também observei e ouvi como sendo uma grande preocupação de muitas professoras, ambas formadas em Pedagogia.

Em meio à prática relatada, o aprofundamento teórico teve início a partir do curso de Especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná em 2004. Por meio do estudo monográfico⁴, constatamos que o despreparo e a falta de conhecimentos relativos a ESA, por parte daquelas profissionais que atuam nas escolas, as pedagogas, tornam-se uma dificuldade no processo de ensino e de aprendizagem nesta área. Este resultado nos alertou quanto a relevância de focar nossa pesquisa referente a ESA na formação de pedagogas.

Apesar de nos centrarmos no processo de formação, por considerá-lo muito importante, concordamos com Guimarães (2006) quando o autor afirma que já existe um reconhecimento generalizado no mundo sobre a seriedade dos problemas socioambientais e sendo assim, a ESA não pode se tratar de uma novidade para as pedagogas nas escolas. É sabido que o tema consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos pelo Ministério da Educação (MEC) em 1995, os quais incluem a temática do meio ambiente como um tema transversal dos currículos escolares, permeando toda a prática educacional. A transversalidade implica em que determinados temas⁵, devido a sua relevância a toda comunidade educativa, sejam trabalhados de modo integrado a outras áreas do currículo, como também ao

³ Neste texto “Justificativa” tomo a liberdade de escrever na primeira pessoa do singular para falar de minha trajetória pessoal e clarificar a origem deste estudo e de seu problema de pesquisa, já citado anteriormente.

⁴ Monografia para o curso de especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, intitulada: A Educação Ambiental e a Pedagogia de Projetos: Um estudo de caso.

⁵ Os temas transversais são denominados: Meio Ambiente, Ética, Cidadania, Pluralidade Cultural, Educação Sexual, Trabalho e Consumo.

contexto histórico e social no qual as escolas encontram-se inseridas. Assim sendo, precisa estar presente no cotidiano escolar, no trabalho da sala de aula, o que torna clara a necessidade de se desenvolver novas práticas que definam também novos modos de pensar a educação.

Por não ser algo diretamente pertinente às disciplinas e principalmente por não haver o hábito do professor de ocupar-se dele, pode ocorrer que o tema transversal seja visto não como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a aprendizagem, mas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades.

E, nesse sentido Guimarães (2006), alerta que apesar de existir o reconhecimento acerca da seriedade das questões socioambientais, o que já é considerado um avanço, isso ainda não é o suficiente. O que parece prevalecer nos ambientes educativos restringe-se apenas à difusão da identificação dos problemas socioambientais. Assim, o “o quê” e “como trabalhar” a partir da Educação Socioambiental para que ocorram efetivas mudanças de atitude, ainda se trata de uma incógnita para muitas pedagogas. Estas dúvidas se fizeram presentes em minha convivência diária com as pedagogas e com o cotidiano na escola, a qual inclusive propiciou que as reflexões até aqui descritas fossem ampliadas posteriormente a partir do trabalho como docente no Ensino Superior no curso de Pedagogia, quando percebi que a origem e a amplitude deste dilema ultrapassam os muros da escola.

Ao pensarmos no processo de formação das pedagogas não podemos deixar de refletir sobre a ESA durante o mesmo: Ela acontece? De que forma? O que as estudantes de Pedagogia pensam sobre isso?

Ressaltamos ainda o fato de que as alunas do curso de Pedagogia, têm para si imagens e definições de Meio Ambiente e de ESA, antes e depois das aulas, no início, durante e ao final do curso. Representações estas, em torno de temas socioambientais, que podem ser o ponto de partida para o entendimento, a proposição e a compreensão do trabalho pedagógico em Educação Socioambiental (ESA). Desta forma, esta pesquisa parte do pressuposto de que a partir das representações de Meio Ambiente e de ESA, pode-se caracterizar a prática pedagógica relacionada a estes temas (REIGOTA, 1994).

Tais observações só tendem a reforçar o fato de que a concepção que a professora tem sobre o conhecimento se reflete diretamente em sua prática

pedagógica (BECKER, 1998), o que acreditamos não ser diferente em relação ao conhecimento socioambiental. Aqui então transpomos a afirmação de Becker (1998), à prática da pedagoga⁶ no que diz respeito ao processo de Educação Socioambiental na escola e, ainda a aliamos aos estudos realizados por Reigota (1994), a partir dos quais a prática pedagógica e a representação que se tem de Meio Ambiente podem exercer uma influência sobre a aprendizagem dos estudantes quanto a conteúdos e conceitos referentes à Educação Socioambiental.

Madeira (2000), citando Jodelet⁷, diz que o sujeito expressa em sua representação o sentido que dá a sua experiência no mundo social. As pesquisas de Reigota (1994) apontam que a partir das representações de Meio Ambiente dos professores, podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas referentes ao tema. Desta forma, a concepção tradicional de ensino é caracterizada por Delval (2001), como aquela que faz com que o indivíduo se limite a aprender enunciados de maneira mecânica, sem uma construção pessoal e sem que os conceitos aos quais esses enunciados se referem tenham ligação com outras idéias espontâneas do sujeito. Nesse contexto, a prática pedagógica em ESA pode se resumir à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, levando à construção de uma representação de meio ambiente naturalista, concebendo o ser humano como observador externo. Podemos ainda levar a construção de uma representação de meio ambiente antropocêntrica, isto é, utilitarista, concebendo a conscientização dos estudantes quanto à preservação dos recursos em função de sua utilização e dos quais dependem para sua sobrevivência (REIGOTA, 1994). É importante que os estudantes tenham na escola, a partir do processo educativo, oportunidades para a construção ou reconstrução de representações de Meio Ambiente globalizantes⁸ (Reigota *apud* Carneiro, 1995)⁹.

Além disso, uma das vertentes das bases epistemológicas da ESA que vêm se consolidando sustenta-se em aspectos da teoria de Piaget, e, diante da qual,

⁶ Quando citamos pedagoga, estamos nos referindo tanto àquela profissional que atua na docência de Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental, como a que está coordenando e assessorando a equipe de professores nos cargos de gestão.

⁷ JODELET, Denise (org.) *Representações Sociais: Um domínio em Expansão*. In: As Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

⁸ Segundo Reigota (*apud* Carneiro 1995), a representação globalizante mostra a evidência de interações entre os aspectos sociais e naturais, não havendo nenhuma aproximação ao significado do termo globalização. Pode ser chamada de sistêmica, numa perspectiva de “relação/interação, dependência/equilíbrio, inclusão/globalidade e responsabilidade” (CARNEIRO, 1999).

⁹ REIGOTA, M. Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo: Cortez, 1995.

Castro (2001) afirma que o professor deve assumir o conhecimento como um processo dialético resultante da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, a dimensão afetiva, a visão da complexidade, a contextualização dos problemas ambientais. Assim sendo, a metodologia deve recorrer ao conflito cognitivo, visando à reconstrução conceitual.

A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia - segundo a qual a pedagoga é uma profissional habilitada para atuar como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e, também para cumprir as tarefas de Supervisora, Administradora, Orientadora e Inspetora nas diferentes esferas dos sistemas de educação. Determina no artigo 5º incisos X e XIV, que a egressa do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...]

[...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: (...) sobre os processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...]

Torna-se redundante discutir a necessidade e a urgência da inserção da Educação Socioambiental nos currículos escolares, as quais decorrem, inclusive, da crescente consciência dos problemas ambientais e da importância de que os sistemas educacionais busquem soluções mediatas para essa situação. Para tanto, muitas adaptações são necessárias, entre elas podemos destacar a qualificação profissional, no caso deste projeto de pesquisa, da pedagoga.

Neste sentido, o motivo que nos impulsionou a investigarmos as representações que as estudantes, formandas em Pedagogia têm de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental, consiste em que acreditamos que os conhecimentos discutidos e elaborados durante o processo de formação contribuem para o tratamento das questões socioambientais na prática.

2. SUPORTE TEÓRICO DA PESQUISA

Sabemos da importância das Instituições de Educação Superior (IES) do país na formação de professoras para o ensino fundamental. Nesse processo de formação, a preocupação com a temática ambiental merece destaque devido à necessidade em se preparar as futuras professoras para que sejam capazes de, em sua prática pedagógica, abordar de maneira apropriada os problemas sócio-ambientais que vão influenciar o cotidiano da escola, da comunidade e, em consequência dos familiares e do próprio planeta.

Para discutir a Educação Socioambiental na formação de professoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco da reflexão o curso de Pedagogia, é necessário primeiramente, considerar em que contexto se estrutura a formação da pedagoga no Brasil. A breve análise da trajetória vivenciada pelo curso torna-se pertinente para que possamos compreender as questões atuais.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de profissionais da educação é uma temática que tem sido tratada pela literatura educacional a partir de diferentes objetivos e sob variados ângulos. No Brasil, o curso de Pedagogia, constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, como o espaço legítimo de formação de professoras.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, e tinha como objetivo atender à necessidade de preparação de docentes para a escola secundária (SILVA, 1999). Por esse Decreto-Lei criava-se a seção de Pedagogia que pretendia formar profissionais do ensino médio e a técnica em educação, ou seja, formava licenciadas e bacharéis. Para tanto, seguia a fórmula que ficou conhecida como o *esquema "3+1"*, no qual as disciplinas de conteúdo específico tinham duração de três anos e as disciplinas pedagógicas, justapostas às específicas, eram cursadas no último ano. Formava-se, nos três primeiros anos, a bacharel e, no quarto ano, era-lhe conferido o diploma de licenciada, conforme afirma Iria Brzezinski:

Os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Física, Química, Matemática, Letras e *Pedagogia* acrescentavam mais um curso a sua formação para se tornarem licenciados (...). Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação 3+1. (BRZEZINSKI, 1996, p. 43-44).

Contudo, desde sua instituição, o curso apresentava o que mais tarde seria seu grande problema, a indefinição da identificação do profissional a ser formado como Bacharel em Pedagogia. Não se percebia na época que ocupações poderiam ser pertinentes a esse novo profissional.

No início da década de 60 questionava-se enfaticamente a existência ou a extinção do curso no Brasil, com base na discussão de que o curso possuía ou não conteúdo próprio. Para Silva (1999), essa discussão não se direcionava na questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, mas da necessidade de preparação de determinados profissionais em Educação, formados em Pedagogia.

Em 1961, em virtude do crescimento da educação básica no Brasil, ocorreu a expansão por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4024/61, do modelo institucional da Faculdade de Filosofia. Um ano depois o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer 251/62 que reformulava o currículo do curso de Pedagogia. Em relação à formação que se tinha pelo Decreto-Lei de 1939, o novo Parecer 251/62 instituiu tanto para o bacharel quanto para o licenciado, a duração do curso em quatro anos, no entanto, continuou mantendo as mesmas especificidades para a licenciatura e para o bacharelado. O licenciado seria a professora para a escola Normal e a bacharel continuaria sendo a técnico em educação.

Em 1962, foram feitos alguns ajustes na estrutura do curso de Pedagogia, mas no geral ele permaneceu com a mesma estrutura até 1969. Ano no qual diante das necessidades do mercado e das inquietações acumuladas até então, o curso passou por uma reorganização, a partir da qual foi abolida a distinção denominada bacharelado e licenciatura, e instituído o diploma único de licenciada com a formação de professoras para o ensino normal e especialista para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Mesmo com essa reorganização a dicotomia do modelo anterior permaneceu. O curso continuou separado em dois blocos distintos e autônomos: de um lado

ficavam as disciplinas dos fundamentos da educação e, do outro, as disciplinas das habilitações específicas.

O parecer de 1969 (Conselho Federal de Educação, nº. 252) trouxe, de fato, para o curso, uma inversão da situação vivida até o presente momento: Se a partir de 1962 o pedagogo e a pedagoga eram identificados com profissionais que personificavam a redução da educação à sua dimensão técnica – a técnica da educação –, o currículo previsto para formá-las era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura da especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposto (SILVA, 1999).

Foi nesse contexto que, após a década de 1960, aconteceu no Brasil, principalmente por meio da iniciativa privada, a expansão do Ensino Superior.

No final da década de 1970, aprofundou-se, no cenário educacional, o debate que trouxe à tona uma identidade fragmentada do curso, resultado de um currículo e de uma trajetória profissional insatisfatória e incapaz de contribuir para a realização de uma efetiva tarefa educativa, o que culminou na defesa enfática da necessidade de uma base comum nacional de ensino.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), diante do descontentamento e críticas que se propagaram nas instâncias de formação de educadoras, definiu uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Porém, essa iniciativa agravou ainda mais a situação; as profissionais da educação se organizaram e reagiram a esse encaminhamento, pois o julgavam autoritário.

Em 1979, com o intuito de atender à nova legislação e também à demanda do mercado de trabalho, principalmente da rede estadual de ensino, foi implantada a habilitação Orientação Educacional.

Em novembro de 1983, aconteceu o Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos para a Educação”, em Belo Horizonte. Como resultado das discussões elaborou-se um projeto de reformulação do Curso de Pedagogia, que acabou originando o documento “Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia”, respaldado pelo parecer 167/85 de 05/03/86. O projeto foi aprovado em 28/11/86 e implementado a partir de 1987.

O curso, nessa nova proposta, continuou dividido em dois blocos: o magistério com habilitações para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, de 1ª a 4ª

série, pré-escola e também a pedagoga com as seguintes habilitações: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar.

Essa formação pressupõe o estudo teórico seguido de um período de práticas de ensino que geralmente consistem em algumas observações de aulas e por fim, já formada, a professora vê-se diante de uma classe quase sempre numerosa, deparando-se com uma realidade para a qual não foi preparada, e que parece ser muito distante da que estudou nos bancos da graduação.

Se esse quadro sinaliza, por um lado, que a dimensão puramente teórica não é suficiente à sua formação, porém não se pode, por outro lado, abdicar de toda teoria, buscando somente a simples aquisição de habilidades, o que pode levar a uma prática mecanicista, vazia de significados, podendo contribuir para uma desvirtualização da competência profissional.

A partir desta consideração, vem à tona um questionamento: Então como formar as professoras? Sendo ainda mais específicos, como contribuir na formação da pedagoga?

Buscando responder a esta e outras questões correlatas é que, ao longo das últimas décadas, as discussões sobre a formação de professoras têm crescido significativamente, assumindo um caráter de extrema relevância e tornando-se, freqüentemente, alvo de pesquisas, debates e tema de publicações.

A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professoras e, conseqüentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns de discussão. Na pauta dessas discussões estava e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias, tais como, teoria/prática e ensino/pesquisa.

Nos anos 90, cresceram enfaticamente os estudos que questionam o modelo tradicional de formação de professoras, propondo novos princípios norteadores para a área.

A LDB n. 9394/96 trouxe para o debate acadêmico mais uma tentativa de reformulação da formação docente no Brasil. Em seu Artigo 21, ao instituir uma nova estrutura para a educação escolar no Brasil através de dois níveis, a educação básica e educação superior, alterou a formação docente. A formação da professora passou a ser obrigatoriamente em nível superior. A lei possibilitou a criação do curso

Normal Superior, destinado à formação das professoras para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

Em 2006 os cursos de Pedagogia iniciam um novo período em sua história, pois no dia 04 de abril foi homologada, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Essas diretrizes definem a docência como a base de formação do curso de Pedagogia. Sustentado nessas diretrizes, o curso de Pedagogia se destinará à formação de professoras para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de competências para atividades da gestão democrática escolar, resgatando assim, a figura da pedagoga enquanto docente.

Sob este aspecto, consolida-se outra discussão acadêmica, a qual enfoca o papel do docente e defende uma perspectiva de valorização à pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades da educação básica. Buscando caracterizar o que seria uma professora engajada na prática, reflexiva e crítica, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professora-pesquisadora. Sob essa perspectiva desenvolvem pesquisas, Lüdke (2000), Schön (1992), Cunha (1996).

Diante da breve contextualização histórica que nos ativemos torna-se importante salientar que este estudo busca refletir sobre que representações a pedagoga, tanto a que atua em funções relacionadas à gestão escolar ou o que exerce a docência, tem de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental. Assim sendo prosseguiremos no capítulo seguinte retomando a questão: qual é o papel da pedagoga na escola?

2.2 REPENSANDO A FUNÇÃO DA PEDAGOGA E DO PEDAGOGO NA ESCOLA

A história do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por diversos embates ideológicos em relação a sua existência, estrutura e função. Estamos vivenciando um contexto muito importante, porém conturbado, marcado pela definição e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais estabelecem um novo direcionamento ao curso e às suas graduandas. Com base neste cenário atual nos perguntamos: “qual a função da pedagoga na escola?”.

Discutiremos essa questão não a partir de uma visão simplista, definindo a pedagoga como a profissional que atua na escola a partir de suas funções burocráticas enquanto diretora, professora, supervisora, orientadora, ou ainda, como aquela que sabe ensinar e mobilizar as diferentes áreas do conhecimento. Mas sim procuraremos refletir sobre a necessária requalificação da formação/atuação da pedagoga e da prática educativa.

Para Libâneo (2006, p. 214), “a Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica”. Assim sendo, para a Pedagogia a teoria e a prática são indissociáveis, formulam-se objetivos e se propõem procedimentos para que os mesmos sejam viabilizados. O mesmo autor coloca como a questão central da Pedagogia, a formação humana para a vida harmoniosa em sociedade, considerando uma realidade que vive em constante mudança.

Quando nos referimos à formação humana, pensamos no sujeito concreto, em suas dimensões: física, emocional, intelectual, considerando ainda, que ele é parte integrante de um contexto social e cultural. É para “este sujeito” e para “este contexto” que a Pedagogia e, por conseguinte, a pedagoga, seja como docente, seja como gestora, devem contribuir de forma positiva na formação de pessoas, assumindo então esse desafio social.

Compartilhando desta idéia, Franco (2003, p.111), afirma que a sociedade humana precisa urgentemente encontrar caminhos para humanizar a convivência entre os seres humanos. Em seguida, caracteriza a escola como uma instituição necessária à construção do humano e define o pedagogo como o profissional investigador da educação como prática social.

Para que se atenda a esse fim, Franco (2003, p. 110), ainda alerta que deve ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de uma pedagoga como profissional crítica e reflexiva.

Há autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação, neste caso citamos André (1992), Nóvoa (1992), Schön (1992), Cunha (1996), Lüdke (2000), e Becker (2003), que associam estas características, reflexivo/a e crítico/a, ao professor-pesquisador e à professora pesquisadora, os quais imersos na prática escolar, serão capazes de fornecer a chave para a compreensão das questões fundamentais da educação, tornando-se agentes das transformações que são

necessárias na escola. É importante destacar que remetemos ao pedagogo e à pedagoga, que atua no âmbito escolar, seja como docente ou como gestor e gestora, os aspectos atribuídos como qualidade ao professor-pesquisador e à professora pesquisadora.

Neste sentido, tanto a literatura nacional quanto a internacional têm destacado a figura do professor-pesquisador/ professora pesquisadora como central dentro de todo o processo educacional, ressaltando as distâncias entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos agentes escolares, assim como a necessidade do engajamento do professor e da professora em mudanças necessárias para a melhoria do ensino. Ressaltamos ainda que a postura investigativa, reflexiva e crítica é essencial para o desenvolvimento de um trabalho voltado à Educação Socioambiental, seja no âmbito da escola ou da universidade.

Ressaltamos o fato de que a Educação Socioambiental é, antes de tudo, educação, portanto, sofre todas as influências das múltiplas vertentes que permeiam a área pedagógica. A este respeito Mizukami afirma que:

Há várias formas de se reconhecer o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. (1998, p.1)

Desta forma, o trabalho com a Educação Socioambiental nas escolas retrata uma atualização histórica e cultural do processo pedagógico, além disso, contribui no processo de ruptura com a fragmentação entre o que se aprende na escola e o que se manifesta na sociedade.

Diante da complexidade do trabalho em Educação Socioambiental, que inclui uma proposta igualmente complexa que é o trabalho com valores, resta-nos refletir sobre o perfil da profissional formada em Pedagogia, importante para a concretização dessas propostas. O perfil da pedagoga frente às constantes mudanças e inovações, sofre um redimensionamento, no sentido de acompanhar as novas tendências educacionais, como argumenta Schön:

as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação (SHÖN, 2000, p. 25)

Além disso, a reflexão constante da sua prática pedagógica e a atualização frente às novas demandas são incumbências imprescindíveis dos professores, ao longo da sua carreira profissional. Para Schön (2000, p. 20), “... os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação”.

E ainda segundo Schön (1992), a competência pedagógica da professora somente é construída na formação de um pensamento prático reflexivo, denominado pelo mesmo autor de paradigma reflexivo. Acreditamos que mais do que um modismo, esta idéia pretende possibilitar condições para que no processo de formação dos cursos de licenciatura, em nosso caso específico, na Pedagogia, as tensões e questões que são próprias da prática pedagógicas sejam trazidas à tona, discutidas e, caso haja necessidade, (re) construídas. Sendo assim, a postura reflexiva estimulada durante esta formação, poderá contribuir na prática deste pedagogo ou pedagoga:

(...) O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a sua prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. (...) As tradições desviantes da formação artística, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum reflexivo*. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem realmente o que estão a fazer (...). (Schön, 1992, 89)

O profissional, ao qual nos referimos, necessita de uma formação que priorize questões teóricas e metodológicas e que, além disso, proporcione condições de refletir sobre suas ações em função da realidade escolar.

Estabelecendo um paralelo entre a afirmação descrita anteriormente e o curso de Pedagogia, ressaltamos uma preocupação, a de que a ênfase à prática durante o processo de formação sobreponha-se à teoria e corra o risco de tornar-se esvaziada. Acreditamos que Schön (1992), ao destacar a importância da prática no processo de formação de professoras refere-se ao fato de que muitas vezes a teoria pode se tornar desconecta à prática, fortalecendo a dicotomia entre a Teoria e a Prática nos espaços de Educação Formal.

Paulo Freire (2002), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta a necessidade da reflexão crítica sobre a prática educativa; sem essa reflexão, a teoria

pode se tornar apenas discurso; e a prática, ativismo e reprodução alienada. Existem diferentes tipos de educadoras: críticas, progressistas e conservadoras. Segundo o autor, apesar destas diferenças, todas necessitam de saberes comuns tais como: saber dosar a relação teoria e prática; criar possibilidades para o estudante produzir ou construir conhecimentos; reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo, sendo este posicionamento de grande importância.

As idéias de Paulo Freire trouxeram para o campo pedagógico, a discussão quanto ao caráter amplo da educação e sua contribuição para o processo de conscientização, aspectos que marcaram uma Tendência Progressista Libertadora. Neste sentido torna-se importante explicarmos as Tendências Pedagógicas que influenciaram profissionais da Educação bem como da Pedagogia no fazer pedagógico. Entre elas elencamos a Tradicional, a Escola Nova e a Libertadora (LIBÂNEO, 1985).

A Pedagogia Tradicional nos parece emergir de uma leitura de mundo positivista, cartesiana, capitalista, liberal. Visualiza o/a educando/a como aluno/a (sem luz), e o/a professor/a como o/a dono/a do saber que transmite, passa para o outro, sujeito vazio a ser preenchido. A autoridade é vista como autoritarismo e a liberdade é negada. É potencializada pela educação bancária, método de exposição vertical e linear. A decoreba, a avaliação que cobra a repetição, a reprovação e a classificação por notas e possíveis avanços são os elementos que lhe dão força. Nesse processo, a Educação Socioambiental entra somente como uma passagem de informações, que propiciam ao/a educando/a a condição de observador/a externo/a aos problemas ambientais.

A Escola Nova transfere para o estudante a responsabilidade do aprendizado. Considera que o conhecimento é inato ao sujeito bastando ao professor facilitar o processo. Liberal e capitalista assim como a Tradicional, perpetua a leitura linear nos moldes das fases de desenvolvimento.

A Pedagogia Libertadora oferece um caminho de auto-superação apoiado na relação educador/a-educando/a. Em nosso entendimento, Paulo Freire foi aquele que mais ofereceu para essa proposta. A essência é a dialógica e a meta é a autonomia dos/as educandos/as. A escola tem a função de conscientizadora, conceito que estendido à ESA propicia uma relação reflexiva entre o sujeito e o meio, no qual a leitura de mundo contribui para uma visão mais humanizadora,

pautada nos princípios de humildade, ética, solidariedade e tolerância (FREIRE, 2002).

Estas tendências que tiveram seu auge em determinados períodos históricos continuam permeando a prática pedagógica dos/as profissionais da Educação, porém, a predominante ainda se trata da Tendência Tradicional, a partir da qual os/as professores/as trabalham na perspectiva da transmissão de conhecimento aos/as alunos/as, considerados/as tabulas rasas (BECKER, 1998). Acreditamos que este processo influencie o trabalho com a ESA, fazendo com que a mesma assuma uma característica conservadora.

Atualmente a categorização das diversas correntes e práticas de ESA tem sido proposta por vários/as autores/as. De uma forma bastante abrangente, percebemos que essas categorizações geralmente partem de uma concepção mais ligada aos aspectos naturais, até chegar a uma concepção relacionada a uma visão mais integrada do meio ambiente, incluindo questões culturais, sociais, históricas, políticas, entre outras.

Segundo Morales (2007), utilizamos como referência três categorias: Educação Socioambiental Conservadora, Educação Socioambiental Pragmática e Educação Socioambiental Crítica.

A categoria da Educação Socioambiental Conservadora se pauta em concepções que remontam da origem das práticas ambientalistas no contexto internacional que, de acordo com Pelicioni; Philippi (2005) partem de um ideário romântico, inspirador do movimento preservacionista do final do século XIX. Tem como característica principal a ênfase na proteção ao mundo natural. Os problemas ambientais mais aparentes são apresentados porém são desprezadas as causas mais profundas, sendo enfatizada uma relação dicotômica entre o ser humano e o ambiente, na qual o primeiro é apresentado como destruidor. Praticamente não são abordadas questões sociais e políticas (MORALES, 2007).

A Educação Socioambiental Pragmática apresenta o foco na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais e na proposição de normas a serem seguidas. Essa categoria de Educação Socioambiental pode ter suas raízes no ambientalismo pragmático (CRESPO, 1998) e em concepções de Educação tecnicistas. Busca mecanismos que compatibilizem desenvolvimento econômico e manejo sustentável de recursos naturais (desenvolvimento sustentável). A ênfase é na mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações e

de normas ditadas por leis e por projetos governamentais. Embora haja o discurso da cidadania e sejam apresentadas questões sociais como parte do debate ambiental, os conflitos oriundos dessa relação ainda não aparecem ou aparecem de forma consensual.

A ESA crítica constitui-se, no campo educativo, no encontro da EA com o pensamento crítico:

A educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicados à educação. No Brasil, estes ideais foram constitutivos da educação popular que rompe com uma visão de educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos, convocando a educação a assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida do sujeito (CARVALHO, 2004, p.18).

Para Morales (2007), a Educação Socioambiental Crítica encontra suporte na perspectiva da Educação crítica e no ambientalismo ideológico, descrito por Crespo (1998). É apresentada a complexidade da relação ser humano–natureza. Privilegia a dimensão política da questão ambiental e questiona o modelo econômico vigente. Apresenta a necessidade do fortalecimento da sociedade civil na busca coletiva de transformações sociais. Ao contrário da concepção pragmática, que propõe uma intervenção apenas solucionadora de determinado problema ambiental, a perspectiva da ESA crítica se apóia na práxis, onde a reflexão subsidia a ação e esta trás novos elementos para a reflexão. No contexto educacional, essa perspectiva baseia-se no pensamento crítico de Paulo Freire, entre outros autores, e propõe a constituição de “uma ação política orientada para uma profunda transformação das estruturas econômicas, políticas e sociais vigentes, bem como uma ação orientada para transformações na subjetividade e nas relações humanas” (PHILIPPI; PELICIONI, 2005). Segundo a reflexão de Guimarães:

Senti necessidade de re-significar a educação ambiental como “crítica”, por compreender ser necessário diferenciar uma ação educativa que seja capaz de contribuir com a transformação de uma realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise sócioambiental. (GUIMARÃES, 2004, p.25)_

Loureiro, Layrargues e Castro (2006) ressaltam que “as proposições críticas admitem que o conhecimento é uma construção social, historicamente datada, não neutra, que atende a diferentes fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais...”. Em nosso entendimento, uma Educação Socioambiental que

não esteja atrelada a essa perspectiva de conhecimento não pode atingir plenamente seu objetivo transformador.

Na proposta de uma Educação Socioambiental Crítica, a preocupação com as dimensões éticas e políticas são essenciais. A mudança de comportamentos individuais é substituída pela construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas, que supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social (CARVALHO, I., 2004). É importante ressaltar, também, que a problemática ambiental não pode ser compreendida de forma crítica sem a integração de campos diversos do saber.

O termo teoria crítica indica a corrente de pensamento produzida pelo grupo de intelectuais e pesquisadores do Instituto para a Pesquisa Social de Frankfurt. Segundo Tozzoni-Reis (2007), embora a expressão “teoria crítica” tenha sido originalmente usada pela Escola de Frankfurt, convivemos hoje com um amplo espectro de reflexões filosófico-políticas abrigadas no que tem sido chamado de “teorias críticas” da educação com algumas diferenças em suas bases teóricas.

A teoria crítica da educação refere-se a formas específicas de pensar a prática educativa (LIBÂNEO, 2001), tendo as relações entre a educação e a sociedade como problematização permanente. Neste sentido, diz respeito à prática pedagógica referente ao processo de apropriação de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais.

Assim sendo, a ESA Crítica busca mecanismos para que o ser humano e a sociedade assumam uma postura reflexiva frente à problemática ambiental e então busquem elementos para o fortalecimento de uma sociedade sustentável¹⁰ (TOZZONI-REIS, 2007, p. 4).

Portanto, com base nas reflexões descritas anteriormente, acreditamos que as diferentes Tendências Pedagógicas concretizam as atuais práticas de ensino e que da concepção de educação e de processo de ensino e de aprendizagem, decorre a ESA para abordar a temática da ESA e seus fundamentos é necessário perceber em que situações e como ela se constrói estabelecendo relações com as

¹⁰ A sustentabilidade é entendida como fundamento da educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, compreendida como estratégia para a construção de sociedades sustentáveis, socialmente justas e ecologicamente equilibradas (TOZZONI REIS, 2006, p. 4)

diversas áreas do conhecimento. Além disso, definir e apontar as finalidades até então tidas como intrínsecas ao ato de educar e/ou educar-se, bem como as concepções de educação e aprendizagem que dominam o âmbito teórico do sistema educacional vigente.

2.3. REVISITANDO A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: IMPORTÂNCIA E NECESSIDADE

Para compreendermos a atual situação da Educação Socioambiental é necessário identificarmos alguns marcos históricos importantes em sua trajetória.

Nas últimas décadas espalharam-se pelo mundo discussões e propostas a respeito da Educação Ambiental (EA). As recomendações surgidas a partir da Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA, organizada pela UNESCO em 1977 na cidade de Tbilisi (Geórgia) e de diversas outras que se seguiram têm destacado a abrangência dos conteúdos a ela vinculados, que não devem se restringir aos conceituais.

Desde a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, realizada em Estocolmo e que foi responsável pela repercussão da EA (Educação Ambiental) em nível mundial, a Educação Socioambiental passa a ser considerada como campo da ação pedagógica.

À medida que a humanidade amplia a sua capacidade de intervenção na natureza em prol da satisfação de suas necessidades e desejos crescentes, intensificam-se as tensões e conflitos em relação à utilização do espaço e à intensa exploração dos recursos naturais.

A implementação de modelos de desenvolvimento regidos pela regra do maior lucro possível no menor espaço de tempo e a conseqüente industrialização acelerada ocasionaram uma apropriação cada vez mais violenta dos recursos naturais e humanos.

Mesmo quando ainda não se falava em ESA, os problemas ambientais, segundo Medina (2002), já demonstravam a irracionalidade¹¹ do modelo do desenvolvimento capitalista.

¹¹ Segundo LEFF (2001) uma racionalidade ambiental se constrói desconstruindo a racionalidade capitalista dominante em todas as ordens da vida social. A racionalidade ambiental, segundo ele, é o efeito de um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas

Em 1977 realizou-se em Tibilisi, capital da Geórgia (ex- URSS), a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que se constitui como o ponto culminante do Programa Internacional de Educação Ambiental. Nessa conferência foram definidos os objetivos e as estratégias pertinentes em nível nacional e internacional. Postulou-se a Educação Ambiental como um elemento essencial para uma educação global orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não-formal, em favor do bem-estar da comunidade humana (MEDINA, 2002).

Mais tarde, a Conferência Rio-92 estabelece uma proposta de ação para os próximos anos, denominada Agenda 21. E, por meio deste Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, assinado durante a RIO 92, enfatiza, na diretriz 19 do Plano de Ação, a importância de mobilizar as instituições de educação superior para o ensino, pesquisa e extensão em Educação Ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente. O Capítulo 36 da Agenda 21 destaca o papel relevante da Universidade para o estímulo da pesquisa e de uma educação comprometida com a sustentabilidade.

Em consonância a esta perspectiva, na década de 1990 são aprovados no Brasil os novos “Parâmetros Curriculares Nacionais” que incluem o tema Meio Ambiente como tema transversal que deve perpassar todas as disciplinas. Desenvolve-se, também, um programa de capacitação de multiplicadores em Educação Socioambiental em todo o país.

Torna-se clara a intensidade da história da Educação Socioambiental e de sua evidente emergência no contexto atual. Contudo, ainda hoje, podemos encontrar práticas educacionais, nas quais a Educação Socioambiental é transformada em uma mera alienação a serviço do sistema, pois se separa o lixo e economiza-se água, sem nunca questionar o processo como um todo. Segundo Layrargues (2002), a prática educativa que se insere na lógica da resolução de problemas ambientais locais é pragmática e torna a reciclagem, por exemplo, uma atividade-fim, em vez de considerá-la um tema gerador para o questionamento das causas e conseqüências da questão do lixo.

"que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos".

Desse modo, o aprofundamento de processos educativos ambientais apresenta-se como uma condição fundamental para construir uma nova racionalidade socioambiental.

A Educação Socioambiental tem sido definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. E surge como uma nova dimensão educativa, em meio a um contexto variado de problemas ambientais e à nova ordem social. Assim sendo, tem como papel a construção e a reorientação dos comportamentos e atitudes do/da homem/mulher contemporâneo/a. Sabemos que a Educação Socioambiental não é a solução para todos os problemas ambientais visto que os mesmos têm como raízes, por exemplo, questões econômicas e políticas. Mesmo assim, não podemos negar que a Educação Socioambiental se constitui em um movimento ético e histórico de grande importância para a construção de uma consciência ambiental diferenciada e comprometida com a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais e culturais. Neste sentido, Medina define:

A EA é um processo que consiste em propiciar as pessoas uma compreensão crítica e global do Meio Ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição crítica e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais, para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. Visa a construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças, (minorias étnicas, populações tradicionais), a perspectiva da mulher, e a liberdade para decidir caminhos alternativos de desenvolvimento. (MEDINA, 1999).

Além dos desafios propostos pela autora, acreditamos que o desafio maior torna-se questionar e propor alternativas. Ultrapassando a mera transmissão de saberes acumulados, a Educação Socioambiental deve estar voltada para o objetivo de “articular subjetivamente o educando à produção de conhecimentos e vinculá-lo aos sentidos do saber. Isto implica fomentar o pensamento crítico, reflexivo e propositivo face às condutas automatizadas, próprias do pragmatismo e do utilitarismo da sociedade atual” (LEFF, 2001, p. 250).

Nesse sentido cabe à escola uma parcela de contribuição nessas novas buscas. Devemos trabalhar na perspectiva da superação da visão ingênua e reducionista das novas gerações, assumindo a consciência de que a Educação

Socioambiental é um instrumento que pode e deve ser utilizado como estratégia para o embasamento de discussões acerca de problemas concretos.

Com base nas afirmações anteriores, podemos compreender que para que seja vivenciada a dimensão escolar da Educação Socioambiental torna-se fundamental romper com os comportamentos pré-estabelecidos e estereotipados, o que deve necessariamente acontecer no processo de formação no curso de Pedagogia.

2.3.1 A Educação Socioambiental e o curso de Pedagogia

A instituição de ensino superior é essencial no processo de articulação dos saberes, orientando a produção e conhecimentos, habilidades e valores referentes a construção coletiva do aprender dentro de uma perspectiva interdisciplinar e Socioambiental.

Em relação a este aspecto, acreditamos que o curso de graduação possa atuar como um espaço para a criticidade e reflexão. Para Gastão Franco da Luz (2001 *apud* Knechtel, 1995), o contemporâneo está a exigir ações que impliquem em um ato educativo enquanto processo comprometido com a busca de transformações no estilo de vida, na reformulação de conceitos, na aceitação de conflitos enquanto prerrogativa para as possíveis soluções e na crítica radical, no que diz respeito às relações sociedade/natureza. Este movimento é denominado por Knechtel (1995) como Pedagogia de Adultos:

Trata-se de transformar o estilo de vida, de reformular os conceitos de crescimento demográfico, de crescimento econômico, da tecnologia, do consumo, dos costumes, em relação ao meio ambiente, aos conflitos em busca das soluções. Assim, cabe à Pedagogia de Adultos, uma crítica radical do pensar e do agir, quanto ao domínio da natureza, a fim de que atinja a conduta, tanto interna quanto externa do homem, no firme propósito de agir construtivamente, distante, portanto, dos procedimentos destrutivos e antiecológicos em questão (KNECHTEL, 1995, p. 110).

Recentemente, inúmeros cursos de formação em meio ambiente foram iniciados nas instituições de ensino superior do Brasil como decorrência da urgência e da moda da ecologia, embora muitas vezes esses cursos se pautem em “referenciais e paradigmas clássicos, sem realizar mudanças institucionais ou pedagógicas que esse tipo de formação exige” (REIGOTA, 1999a, p. 49).

Percebemos que ainda não há um consenso sobre a melhor forma de abordagem da Educação Socioambiental no Ensino Superior. No entanto, sabemos que é necessário formar graduados conscientes dos problemas ambientais, com fundamentação teórica e metodológica, para que possam incluir a temática ambiental em suas práticas profissionais.

Neste sentido, SILVA (2001), constatou por meio de sua pesquisa que no ensino fundamental e médio, a Educação Socioambiental é prevista como um trabalho transversal, isto é, enfatiza-se o trabalho que perpassasse todas as áreas do conhecimento, ao passo que, na formação docente a preocupação, quando ela existe, é reduzida aos cursos de Ciências Biológicas.

Este trabalho parte de uma constatação inicial de que, das três Instituições de Ensino Superior pesquisadas, uma somente incluiu a disciplina “Educação Ambiental” no currículo do curso de Pedagogia, e, busca saber quais as representações dos formandos e das formandas sobre o assunto. Acreditamos que a análise destas representações será uma importante contribuição para as discussões sobre a inserção de uma disciplina específica de Educação Socioambiental, ou ainda, sobre as questões tratadas de forma transversal, que possam produzir resultados na formação em Pedagogia por abordarem adequadamente a temática ambiental.

Sob este aspecto, Reigota (1999a, p. 79) posiciona-se afirmando que “a tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo”. Concordamos com o autor, e, ressaltamos a preocupação de que uma prática já existente nos cursos de Pedagogia é a de que por apresentar o aspecto interdisciplinar e dever perpassar todas as disciplinas, a Educação Socioambiental acabe sendo esquecida e até deixada de lado no processo de formação. Silva (2001) mostra a necessidade de que os coordenadores dos cursos de licenciatura e aqui ressaltamos a Pedagogia por se tratar do nosso enfoque nesta pesquisa, repensem essa questão, principalmente neste momento em que o Meio Ambiente é apresentado como um tema transversal, ou social contemporâneo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

2.3.2 A Educação Socioambiental no currículo da escola brasileira segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais

A justificativa para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), baseou-se no artigo 210 da Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, tendo em vista assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Apoiou-se também na necessidade do aumento da qualidade da educação fundamental, em acordo com o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), e ainda para articular os esforços de reformulação curricular desenvolvida pelos diferentes Estados e Municípios.

Os PCNs porém receberam críticas pela forma com a qual foi elaborado, planejado e avaliado, como também pela baixa operacionalização no sistema educativo. Todavia, traz como positivo, os temas atuais a serem, trabalhados pela escola, intrínsecos à realidade, em formato que não se fecha em gavetas compartimentadas.

O documento introdutório explicita os fins e a caracterização do documento em relação à educação, com um discurso voltado à promoção da qualidade do ensino e a orientação do trabalho pedagógico nas escolas a partir de conteúdos básicos, avaliação, objetivos e metodologia.

Neste sentido enfatiza o papel da escola como um dos caminhos possíveis para responder as questões postas pela globalização. O ensino fragmentado dá lugar ao currículo para a formação do/da cidadão/cidadã, sendo que, neste contexto a cidadania é compreendida como participação social e política, exercício de direitos e deveres, veiculado as atitudes de solidariedade, cooperação, respeito à pluralidade de pensamento e, utilização do diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas para a sustentação e manutenção da vida.

Além dos aspectos evidenciados neste contexto, os PCN's apontam para a necessidade de que a educação resgate os princípios de convivência baseados na liberdade, no diálogo e na responsabilidade, elementos fundamentais para a formação cidadã e a luta contra a passividade. Nesta perspectiva, em relatório apresentado em 1996 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a

educação, a ciência e a cultura) são apontadas quatro premissas fundamentais que deverão orientar a proposta curricular da educação contemporânea. Estas premissas organizam-se na forma de quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a conviver.

Como já discutido anteriormente, as reformulações que se deram na educação na última década sustentam-se na necessidade do ensino se adequar ao contexto globalizado, a fim de formar um indivíduo portador das capacidades exigidas por este contexto. No entanto, discute-se que alguns desses argumentos estão mais diretamente voltados aos interesses de políticas neoliberais¹² do que propriamente com o êxito individual e social do cidadão.

2.3.2.1 Interdisciplinaridade

Nas Universidades, segundo a Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, a ESA deve ser desenvolvida no ensino superior público e privado de forma interdisciplinar, contínua, permanente e que deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (DIAS, 2001).

Esta dificuldade é decorrente, em grande parte, da própria estrutura universitária que é departamentizada, disciplinar e resistente a mudanças, sendo o assunto em questão ainda tratado de forma muito reducionista, fragmentada e descontextualizada. Neste sentido, sua inserção no ensino superior torna-se um desafio pelo fato de ser uma proposta interdisciplinar de ESA (TRISTÃO, 2004).

Nesse sentido é necessário compreendermos o que significa interdisciplinaridade. Podemos considerar que Japiassu (1976), Fazenda (1979) e Santomé (1998) concebem a origem e configuração da interdisciplinaridade de maneira semelhante, optando pela abordagem dos estudos interdisciplinares como uma necessidade de combate à fragmentação do saber.

Os precursores da discussão interdisciplinar no Brasil foram Japiassu e Ivani Fazenda. Para Japiassu (1976, p.31). Segundo Morales (2007), a exigência da interdisciplinaridade aparece como um sintoma patológico que se encontra o saber,

¹² O sistema neoliberal, por definição, pretende a livre concorrência entre os indivíduos e o sucesso para o mais forte (BARBOSA, UMESP). Enquanto a função da escola for a de dar continuidade a uma sociedade capitalista, excludente e consumista, dificilmente estará distante das práticas pedagógicas tradicionais, que impedem a consolidação da ESA.

em forma de protesto contra o saber fragmentado em migalhas, difundido em multiplicação crescente de especialidades fechadas em seu verdadeiro conhecimento; contra as rupturas entre as universidades cada vez mais compartimentadas e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta e contra o conformismo das idéias impostas.

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é caracterizada pela articulação entre teorias, conceitos e idéias, em constante diálogo entre si; não é categoria de conhecimento, mas de ação (...) que conduz ao exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. Postura esta que favorece a articulação horizontal entre as disciplinas numa relação de reciprocidade, propiciando a superação da fragmentação disciplinar.

Encontramos na literatura, abordagens distintas, como a multi, a pluri e a transdisciplinaridade. Embora a idéia de integração e totalidade perpassasse esses conceitos aparentemente, há distinções relevantes entre si no que diz respeito à prática pedagógica.

Para Japiassu (1976, p.73-74), a multidisciplinaridade é a reunião de várias disciplinas, porém sem o objetivo de integração, isto é, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si. A partir da multi, surge a pluridisciplinaridade, que segundo Morales (2007), é também a justaposição de disciplinas, porém apesar de ter objetivos distintos, existe uma tentativa de cooperação entre elas.

A interdisciplinaridade pressupõe o diálogo e o planejamento cooperativo entre as diferentes disciplinas. Desta forma, os objetivos também serão comuns a um determinado grupo de disciplinas.

Já a transdisciplinaridade significa que não existem fronteiras entre as disciplinas. Ela vai além da simples aplicação do saber adquirido, para poder ter função crítica de um saber e um caráter inovador nas pesquisas científicas (JAPIASSU, 1976, p.107).

Ambas as abordagens mostram-se como tentativas na superação do paradigma da fragmentação. Para Morales (2007), a superação da fragmentação e da linearidade no processo de elaboração de conhecimento e no processo de ensino, é vista como possível, a partir da prática interdisciplinar que busca articular as diferentes disciplinas para a melhor compreensão de questões atuais e das relações entre sociedade e natureza.

Em 1995, foram aprovados, pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definiram como temas transversais: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural e meio ambiente.

A palavra transversalidade relaciona-se a temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos do conhecimento. Para Araújo (2004, p. 39), a inserção dos temas transversais no currículo, trata-se de uma inovação, pois, pela primeira vez, o âmbito da formação ética e para a cidadania passou a ser definido como política de Estado, para o sistema educacional de todo o país. Assim fazendo, a legislação educacional brasileira reconheceu que a educação formal tem um papel fundamental no que diz respeito à formação, não se restringindo apenas à instrução de saberes disciplinares.

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Ministério da Educação propôs uma orientação educacional às escolas brasileiras, com o intuito de garantir que “respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseados nos princípios democráticos” (BRASIL, 2001, p. 13).

A proposta de encaminhamento metodológico para abordar os Temas Transversais, segundo os PCNs, é a transversalidade, tendo em vista o fato de que questões sociais, como as que nos referimos anteriormente, perpassam todas as áreas do conhecimento do currículo escolar de forma contínua e integrada. Porém, os PCNs não explicitam como se trabalha com esta dimensão transversal, deixando uma lacuna nos encaminhamentos metodológicos desse processo. Importante lembrar aqui que, em 2003, no sentido “...de otimizar os esforços e criar uma linha de ação efetiva e prática, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental – SEIF - vem imprimindo e socializando o conceito de Temas Sociais Contemporâneos”. (BRASIL, 2003, p. 2). Dessa forma, optamos pela utilização do termo recentemente impresso pelo MEC – Temas Sociais Contemporâneos – tendo em vista a maior abrangência conceitual e metodológica expressa por ele.

A utilização do termo Temas Sociais Contemporâneos aponta e provoca discussões das mais diversas ordens, se considerarmos como foco o modo como as diferentes áreas do conhecimento tratam os problemas sociais vigentes. As formas

de contribuição das diferentes disciplinas, no ambiente escolar, acontecem na medida em que se propuserem a identificar, discutir e propor soluções para os problemas de ordem social voltados às realidades local, regional, nacional e mundial. Isso configura uma das atribuições do curso de formação de professores, no sentido de instrumentalizar os/as futuros/as educadores/as a trabalharem com essas situações na comunidade escolar.

Tal reflexão justifica a necessidade de os cursos de formação em Pedagogia trabalharem, além dos conhecimentos científicos básicos e dos conhecimentos de ordem pedagógica, os assuntos ou temáticas decorrentes dos Temas Sociais Contemporâneos, formando profissionais capacitados para atuarem na escola tanto na docência quanto na gestão.

No Art. 27 da Lei 9394/96 em seu inciso I, o tema meio ambiente está colocado dentro dos PCN's fundamentado em seu artigo 27, inciso I que destaca que "Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" e ainda pela necessidade de incorporar a discussão de temas sociais emergentes no dia-a-dia dos alunos. Assim, o meio ambiente como tema transversal permeia todas as disciplinas, ampliando a discussão do tema.

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) reafirma o caráter interdisciplinar, sistêmico e integrador da Educação Socioambiental, que é apresentada como prática educativa permanente, interdisciplinar e transversal em todo ensino formal, de forma a recomendar que não seja uma disciplina específica, opondo-se às disciplinas compartimentadas.

Segundo Tristão (2004) porém, os PCNs propuseram a inserção dos temas transversais a partir de diferentes abordagens, mas de forma ainda fragmentada, contrapondo-se à própria essência da Educação Socioambiental que abrange todas estas dimensões. Além disso, pelo fato de que a escola está acostumada a trabalhar em uma perspectiva disciplinar, a tendência muitas vezes consiste em se conservar essa visão também para os Temas Sociais Contemporâneos. Entretanto, a finalidade destes temas é permear a prática educativa.

Não sendo algo diretamente pertinente às disciplinas e principalmente não havendo o hábito do professor de ocupar-se dele, pode ocorrer que o tema transversal seja visto não como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a

aprendizagem, mas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades.

Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los. Ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, ainda que o planejamento não se refira diretamente à questão ambiental e que a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, a Literatura, a Geografia, a História e as Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente, valorizam ou desvalorizam determinadas idéias e ações, explicitam ou não determinadas questões, tratam de determinados conteúdos, e, nesse sentido, efetivam uma certa Educação Ambiental.

O modo e o momento em que serão tratados os Temas Sociais Contemporâneos deve ser cuidadosamente programado em conjunto pelas diversas disciplinas. É preciso lembrar que cada um deles tem os seus próprios objetivos educacionais a serem atingidos, ou seja, não se trata apenas de tocar um determinado tema, mas também de verificar se será totalmente contemplado ao longo do programa de ensino, podendo-se prever o cumprimento dos objetivos.

Temas que têm tamanha relação com a vida, com o cotidiano, certamente aparecem nos momentos mais inesperados e o professor deve estar preparado para não desperdiçar ocasiões que muitas vezes são preciosas. Contribuindo assim, para que o/a aluno/a construa a compreensão que ele está no mundo e, por isso, pensa e age sobre ele.

A esse respeito lembramos dos cursos de especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento e o doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná, ambos na formação interdisciplinar de professores/as e pesquisadores/as para atuarem no campo da ESA.

2.4 A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO

2.4.1 EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO MORAL: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE VALORES SOCIOAMBIENTAIS

Vimos que a Educação Socioambiental não se trata de uma novidade no campo educacional e social. Mas então, por que as atitudes dos indivíduos em relação ao meio ambiente nem sempre condizem com valores como o respeito, a solidariedade e a cooperação? Em diferentes lugares do mundo, situações que retratam a violação do que acreditamos serem deveres, como as atitudes que revelam os valores acima mencionados, geram indignação e inquietações. As virtudes, consideradas fundamentais para a qualidade da vida em sociedade, são também princípios da Educação Sociambiental.

Na tentativa de responder a questão anteriormente descrita e aprofundar nossa reflexão, lembramos o quanto as sociedades se modificam e se transformam ao longo do tempo, o que pode ser facilmente constatado por meio de um breve resgate na história. Com efeito, estas mudanças podem ser superficiais ou profundas, lentas ou rápidas, instantâneas ou gradativas. Podemos ainda, dizer que a sociedade atual se caracteriza pelo avanço técnico-científico e informacional que lhe confere peculiaridades nunca antes imaginadas. Em contrapartida, é a sociedade do ter em detrimento do ser, da rapidez desenfreada, da competição acirrada e, porque não dizer, marcada por profundas crises.

Estes aspectos caracterizam as sociedades do mundo contemporâneo, que, impulsionadas por uma radical transformação ocorrida nos modos de vida e padrão de consumo do homem, convivem com um cenário de degradação ambiental, o qual acarretou uma crise ambiental. Realizada em uma escala nunca antes vista e num nível temerário para sua própria capacidade de regeneração, a crise à qual nos referimos, caracteriza-se pela pressão excessiva sobre os recursos naturais e representa quase que uma síntese do que o modelo atual de civilização acarreta, sendo também uma crise civilizatória.

Neste sentido, Leff (2001) afirma que a questão está centrada na própria maneira de se ver e pensar o mundo, constituindo-se um problema epistêmico relacionado à racionalidade moderna, considerada antropocêntrica. A concepção,

segundo o autor, emerge de categorias do pensamento, sendo os conceitos que indicam as condições de possibilidade do ser, da coisa e do mundo, obrigando-nos a entender as condições do ser e das coisas que tem levado a instaurar as concepções de mundo que o tem construído.

Portanto, a crise da civilização, é também a crise da razão e da racionalidade moderna e que produz inúmeros reflexos em nossa sociedade, como a crise ambiental. Considerada como reflexo de uma crise do pensamento e do conhecimento (LEFF, 2001), esta crise ambiental, torna-se decorrente de uma crise moral, que mostra que esquecemos o problema da existência humana e do bem comum da humanidade.

Em decorrência desta crise à qual nos referimos, a Educação Socioambiental surge e, como os problemas ambientais são fundamentalmente problemas do conhecimento (LEFF, 2001), temos como conseqüência fortes implicações para a Educação. Assim sendo, a Educação Socioambiental deve ocupar o lugar de um saber holístico, que atravessa todos os saberes e dialoga com eles. Com uma nova concepção de mundo, a educação ambiental deve gerar um movimento para mudar valores de convivência, provocando uma mudança de sensibilidade.

Este enfoque parte do pressuposto de que a seriedade dos problemas ambientais que afetam as sociedades é reconhecida coletivamente. As discussões, debates e eventos locais e internacionais em torno da problemática ambiental nas últimas três décadas revelam que a Educação Socioambiental já tem uma história no Brasil e no mundo.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 225, assegura que “todos têm direito a um ambiente saudável”, e, a Lei 9795/99 declara que a Educação Ambiental deve ser implementada em todos os níveis de ensino, incorporada às propostas curriculares estaduais e a atividades escolares.

Apesar deste reconhecimento ser considerado um avanço se comparado a décadas anteriores, o cenário de degradação e a relação estabelecida entre homem/mulher e natureza não apresentam sinais de modificação, prevalecendo ainda a relação antropocêntrica e utilitarista do homem/mulher sobre a natureza, isto é, o ser humano é o centro do universo e a natureza aqui está exclusivamente para seu uso.

Falta-nos, então, reconhecer que não vivemos só uma crise ambiental, mas uma crise moral. É preciso revisar os valores que regem as relações que se

estabelecem em nosso cotidiano. A dimensão ética dos temas ambientais, de uma maneira que se propicie a reflexão a respeito dos valores, é um dos desafios com que se têm deparado os/as profissionais que trabalham com ESA. Estamos diante de uma necessidade humana: repensar a moral e, além disso, rever as formas de relacionamento, entre os seres humanos e destes com o meio ambiente.

Diante desta realidade, certos princípios ficam questionáveis e o sentido que se atribui às ações tornam-se relativos, gerando incertezas sobre os valores que devem ser construídos inclusive no processo educativo, isto é, dentro do espaço escolar, da sala de aula.

A ESA inserida nesse contexto e de acordo com seus princípios, pode levar à mudança de atitudes e valores que terão fortes conseqüências sociais. Torna-se importante ressaltar que o maior objetivo da ESA consiste em promover uma nova postura diante da vida, uma postura ética do viver, que se dedica não somente a discutir situações referentes ao esgotamento e à deterioração dos recursos naturais ou sobre a poluição ou a extinção de espécies. Trata-se de uma nova postura diante das injustiças sociais, do empobrecimento sociocultural e da desigual distribuição de renda promotora de desigualdades.

O trabalho na escola com a ESA visando a mudança de comportamento, hábitos e valores, pressupõe que o/a docente compreenda como ocorre o desenvolvimento intelectual e moral da criança, a construção de conhecimentos e posteriormente a adaptação de atitudes.

Mas o que podemos esperar da criança, no que diz respeito às relações dela mesma com os aspectos presentes nos princípios da ESA, como por exemplo, com os valores referentes à justiça, à solidariedade e à moral? Como as crianças trabalham com essas questões?

Os estudos sobre o desenvolvimento moral¹³ caminham na busca de encontrar uma explicação adequada sobre os processos que orientam e definem a adoção ou a internalização de valores individuais na ação humana. Com este objetivo, diversos investigadores abordaram o tema enfatizando aspectos

¹³ Por diversas vezes, em nossa prática educacional, nos perguntamos como as crianças trabalham com as regras (de jogo ou sociais) ou, o que podemos esperar de cada idade do desenvolvimento humano, no que diz respeito às relações da criança com os aspectos da justiça e da moral. Estes questionamentos foram estudados por autores como Piaget (1896-1980) e Kohlberg (1927-1987), que tentaram explicar melhor estes comportamentos infantis. Piaget em determinado período da elaboração de sua obra debruçou-se sobre estas questões e, a partir de seus experimentos e observações, propôs que a forma pela qual as crianças lidam com as regras, com a justiça e a moral varia no decorrer do processo de desenvolvimento.

específicos e focalizando diferentes campos de aplicação referentes ao estudo do desenvolvimento moral, entre eles destacamos Yves de La Taille (1992, 1998), Maria Suzana Stefano Menin (1996, 2005) e Ulisses Ferreira de Araújo (1996a, 1996b). No entanto, os trabalhos que despertam nosso interesse, são os que têm como foco os aspectos cognitivos presentes no desenvolvimento moral, entre os quais destacaremos Piaget (1932). A partir dele, elucidaremos como a EA pode contribuir na formação moral das crianças.

Por meio de seus experimentos e observações, Jean Piaget, propôs que a forma pela qual as crianças trabalham com as regras, com a justiça e a moral varia no decorrer do processo de desenvolvimento. Piaget, concebe um conceito de desenvolvimento moral e define estágios progressivos, nos quais, os estágios superiores seriam caracterizados por uma maior autonomia do sujeito e por um senso de justiça mais equilibrado.

Com o intuito de contribuirmos para o avanço de uma construção teórica em ESA, traçaremos, nessa dissertação, alguns princípios norteadores, com base na teoria de Jean Piaget, enfocando seus estudos sobre o desenvolvimento moral da criança. Ou ainda, buscamos esboçar uma aplicação deste referencial teórico na Educação Socioambiental. Limitaremos nossas reflexões no âmbito da Educação Socioambiental Formal. Isso se deve ao fato de que a escola, num único e mesmo movimento, é simultaneamente o palco desta crise moral a qual nos referimos.

Fazendo um paralelo entre os princípios do Tratado de Educação Ambiental - definido durante a construção da Agenda 21, em 1992 na cidade do Rio de Janeiro, Brasil - podemos fundamentar a Educação Sociambiental, a partir dos estudos de Piaget relatados na obra *O Julgamento Moral da Criança*, em 1932. Isso se deve ao fato de que este foi o trabalho no qual Piaget aprofundou as questões específicas relacionadas ao desenvolvimento moral.

Entre os dezesseis princípios expressos no Tratado de EA, elegemos seis, a fim de proporcionar um maior aprofundamento, buscando estabelecer paralelos entre eles, as idéias piagetianas e a prática pedagógica.

Princípio 1: “A Educação Ambiental é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores.”

Quando o/a educador/a assume em sala uma postura autoritária, que supõe a simples transmissão de conhecimentos, colocando-se diante da classe como o centro e a fonte máxima do saber, está violando o direito que seus alunos têm de se

pronunciar. Pressupõe-se que, o/a docente, ao se colocar também em situação de aprendiz, passe a ouvir o que os/as estudantes pensam a respeito dos temas a serem trabalhados, seus interesses e suas necessidades, considerando-as como informações relevantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Faremos agora uma alusão à concepção piagetiana, segundo a qual o desenvolvimento do juízo moral na criança, passa por uma moral heterônoma, que se baseia em relações unilaterais e implica numa desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. É necessário que o sujeito construa uma moral autônoma, fundada em relações de reciprocidade e respeito mútuo, predominando assim, a cooperação.

Nesse processo, a etapa inicial do desenvolvimento do juízo moral infantil é denominada “anomia” e corresponde à fase em que há ausência total de regras. Em seguida há a fase da “heteronomia”, na qual as regras são de origem externa. A autonomia então, último momento do processo de desenvolvimento do juízo moral, é etapa em que a origem da regra está no próprio indivíduo e deve ser o objetivo de toda educação moral. Isso não significa que o professor deixe prevalecer uma postura permissiva em termos de valores, a partir da qual cada um pode escolher o que é certo, bom ou justo, e agir de acordo com o que julgar adequado.

Ressaltamos, porém, que a criança pequena, que já se encontra inserida na escola, ainda não consegue distinguir o que pode ou não fazer. Quando bebê, a descoberta do mundo a sua volta aconteceu por meio da ação, do movimento e das sensações. Dependeu do adulto para satisfazer suas necessidades básicas e por estes motivos, vai considerá-lo como aquele que tudo sabe e que tudo pode.

Essa situação pode ser reforçada por uma educação tradicional, a qual reforça o papel imperativo do/a professor/a, em detrimento do desenvolvimento da autonomia do/a estudante.

Uma prática que ainda pode ser vista nas escolas, apresenta-nos professores/as que não somente afirmam, como pensam, estar trabalhando a Educação Sociambiental, a partir da ênfase na transmissão de conceitos como ecossistema, habitat, nicho ecológico, entre outros. Como complemento os estudantes têm a “oportunidade” de sair para uma aula passeio e observar a natureza conservada ou depredada. Geralmente, durante a observação, não é possível tocar em nada, apenas olhar e talvez ainda, registrar o que vêem. Práticas como esta reafirmam a concepção de meio ambiente na qual o homem/mulher é

um/uma observador/observadora externo (a) da natureza e não parte integrante do mesmo sistema (REIGOTA, 1995). Além disso, o (a) aluno(a) permanece como alguém passivo, que depende exclusivamente do ensino de um professor para que ocorra a aprendizagem. Esta prática, novamente torna o ensino exclusivo ao âmbito do/a professor/a e a aprendizagem ao do/a estudante.

Princípio 3: A EA é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações.

Para contribuir no processo de tornar a solidariedade e a justiça sensíveis ao coração das crianças, é necessário que o professor possibilite a elas, a vivência antes da reflexão. A classe deve ser um lugar de experimentação da realidade.

Segundo Piaget (1932), quando se encontram na fase da solidariedade externa os indivíduos são solidários entre si porque juntos obedecem a uma regra exterior, que é absoluta. Mais à frente, como se estivessem em uma etapa superior no desenvolvimento moral, os indivíduos já elaboram suas regras, que são internas e que estão sujeitas a revisão e reajustes contínuos, ao que Piaget denominou de solidariedade interna.

Mas, diante destes aspectos surgem outras questões: ***O que é uma regra? Quando há uma regra?***

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. Há uma regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (PIAGET, 1932).

Voltando ao princípio e, mencionado anteriormente, quando Piaget escreveu sobre a Educação Internacional¹⁴, ressaltou que esta implica em um espírito geral e permanente que deve permear a toda a educação, na busca do respeito ao coletivo e na superação do egocentrismo individual que pode se tornar coletivo..

Atualmente o problema do internacionalismo é um problema essencialmente psicológico: é necessário superar o egocentrismo coletivo o nacionalismo para criar um método de compreensão e de reciprocidade entre as nações. É necessário que cada indivíduo, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens.

¹⁴ Texto escrito por Piaget em 1931 e publicado no Brasil no livro Sobre a Pedagogia, organizado por Silvia Parrat (1998).

Precisamos de uma atitude intelectual e moral nova, feita de compreensão e de cooperação.

A cooperação internacional só terá significação para a criança se for apresentado como a culminação de uma serie progressiva de cooperações sociais, morais e intelectuais, vividas em todos os aspectos da vida escolar e extra-escolar. A cooperação é um dos aspectos primordiais quando se fala na prática pedagógica em EA. Somente os indivíduos que exercitam a cooperação, o verdadeiro trabalho em equipe e conseguem enxergar para além de seus interesses exclusivamente pessoais, podem ser capazes de atos solidários com o outro e com o planeta.

Princípio 6: A EA deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e de integração das culturas.

Na concepção de Piaget (1932), a formação moral dos/das alunos/as precisa passar pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios estudantes entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas de pontos de vistas diversos. Quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade, a partir da qual quando o sujeito pensará no que pode ser válido ou ter valor, para ele e para qualquer outro.

Tornamos a lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo Ministério da Educação (1995), incluem a temática do meio ambiente como um Tema Social Contemporâneo dos currículos escolares, permeando toda a prática educacional. Propondo então que seja tratado de modo integrado a outras áreas do currículo, como também ao contexto histórico e social no qual as escolas encontram-se inseridas. Não sendo algo diretamente pertinente às disciplinas e principalmente não havendo o hábito do/a professor/a de ocupar-se dele, pode ocorrer que o Tema Social Contemporâneo seja visto não como um enfoque a ser colocado ao longo de toda a aprendizagem, mas como algo que aparece esporadicamente, interrompendo as demais atividades. Desta a diversidade cultural.

Segundo os PCNs, a ESA, como um Tema Social Contemporâneo do currículo precisa estar presente no cotidiano escolar, no trabalho da sala de aula o que torna clara a necessidade de se desenvolver novas práticas que definam também novos modos de pensar a educação.

Anteriormente descrevemos a interdisciplinaridade sob o aspecto pedagógico devido a sua relevância para a Educação Socioambiental. Neste sentido, tanto para Fazenda (1992; 1991) quanto para Japiassu (1976), o grande desafio da interdisciplinaridade ainda é a tomada de consciência sobre o sentido do ser humano no mundo e não apenas a (re) organização metódica do conhecimento.

Destacamos, então em Piaget (1932) com a tomada de consciência e em Paulo Freire (1979) o processo de conscientização. Apesar de serem conceitos construídos em diferentes lugares e com diferentes preocupações epistemológicas, para ambos, estes processos são resultantes da ação do próprio sujeito, e não de um outro sobre ele (BECKER, 2003, p. 59). Após ocorrer a sensibilização, acreditamos que a escola deva criar situações estimulantes para que o corpo discente tenha a oportunidade e a possibilidade de iniciar e desenvolver o processo de conscientização em relação às questões ambientais.

O trabalho com EA na escola deve ser desenvolvido na ótica da construção de representações de meio ambiente que possibilitem ao estudante uma consciência global das questões relativas ao meio, para que então se assumam posições afinadas com valores referentes a sua proteção e melhoria.

Dentro desta perspectiva, porém, só se pode pensar em uma aprendizagem significativa, na qual o que se aprende esteja ligado ao que se vive, havendo possibilidades maiores de estabelecimentos de relações e extrapolações para outras situações tais como compreender problemas que afetam sua vida, a da comunidade, a do país, a do planeta.

A aplicação da abordagem construtivista para a Educação Socioambiental a partir das idéias de Piaget, tem sido utilizada nas pesquisas sobre aprendizagem no que se refere ao conceito de meio ambiente, aproveitando a relação entre as explicações construtivistas sobre a aprendizagem escolar e a explicação sobre a construção do conhecimento científico.

Neste sentido, Castro (1998) e Spazziani (1998), estabelecem a relação entre a Educação Socioambiental e as reflexões teóricas de de Piaget e Vigotsky sobre a prática educativa e a psicologia. Em Vygotsky (1989a), ressaltam um pressuposto básico da ESA, a conscientização sobre os problemas ambientais, isto é, a consciência ambiental vinculada ao processo de conscientização do indivíduo a partir da compreensão do conhecimento construído. Em Piaget (1979), o estudo das representações de fenômenos da natureza pela criança é visto pelos autores como

um instrumento basilar para a ESA. A relação com a Educação Socioambiental poderia ser encontrada ainda no envolvimento das crianças com temas sobre a natureza e a significação de conceitos, como, por exemplo, a curiosidade dos indivíduos sobre sua vida, seu nascimento e crescimento que tende a levar os mesmos à reflexão sobre o meio em que vivem.

2.5 REPRESENTAÇÃO SOCIAL

2.5.1 Representação social como elemento de compreensão das questões ambientais

É significativo o número de trabalhos que demonstraram a necessidade de se investir em uma formação docente voltada às questões ambientais e à interdisciplinaridade. Entre eles podemos citar: Carvalho (1989), com professores (as) de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Silva (2001), que trabalhou com as grades curriculares dos cursos de licenciatura em São Paulo; Morales (2007), junto à formação continuada, com educadores ambientais, formados no curso de Especialização Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná em Curitiba – PR e no mesmo sentido Luz (2001), que pesquisou a Formação de Formadores em Educação ambiental em Curitiba – PR.

O estudo das representações sociais teve como um de seus marcos fundamentais o trabalho desenvolvido por Émile Durkheim, considerado um dos fundadores da Sociologia. Durkheim procurou discutir a importância das representações dentro de uma coletividade e como elas influenciam as decisões que os seres humanos tomam individualmente. Segundo o mesmo autor, quase nada escapa das configurações sociais, ou seja, as sociedades agem sobre os indivíduos independente da vontade deles (REIGOTA, 1994).

Contemporaneamente, o primeiro cientista social a utilizar o conceito de representação foi Serge Moscovici em 1961. A partir de Moscovici, as representações recebem o adjetivo de sociais e não mais de coletivas, conforme Durkheim. Nos anos 80, o conceito de representação social se solidifica, passando a ser referência quase obrigatória nos estudos sobre os temas contemporâneos (*id.* 1995). A obra seminal de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, que

contém a matriz da teoria, surge em 1961 na França, e, aparentemente não vinga de imediato, fazendo sua reaparição com força total no início dos anos 80.

A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, não se baseava nas metodologias habituais da psicologia da época. Por depender da interpretação do pesquisador, fugia às sistematizações da ciência psicológica normal de então, e só foi despontar suas possibilidades quase vinte anos depois.

Segundo Arruda (2002), a representação social, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel. Ao mesmo tempo, diante da enorme massa de traduções que executamos continuamente, constituímos uma sociedade de “sábios amadores” (MOSCOVICI, 1976), na qual o importante é falar do que todo o mundo fala, uma vez que a comunicação é berço e desaguadouro das representações. Isto indica que o sujeito do conhecimento é um sujeito ativo e criativo, e não uma tábula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisória entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado.

Destacamos os estudos de Jean Piaget (1932), que por meio da sua contribuição a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil – a forma como se estrutura e se configura –, mostra que ele se dá por imagens e também por corte-e-cola, juntando fragmentos do que a criança já conhece para formar uma configuração que traduza o que ela desconhece – o que muitas vezes se manifesta mais claramente para os adultos como o “falar errado” das crianças. Mas também, a partir do julgamento moral, indicando a importância do contato com os adultos, primeiramente e com outras crianças, mais tarde, para o desenvolvimento desse tipo de juízo e para a construção das regras pelas crianças (ARRUDA, 2002).

Reigota (1995), partindo de diversas definições sobre o Meio Ambiente, indica que não existe um consenso sobre o significado do tema na comunidade científica em geral. Meio ambiente não seria, portanto, um conceito científico, pois estes são termos entendidos e utilizados universalmente como tais. A noção de Meio Ambiente seria, então, uma **representação social**. Segundo conceito de Moscovici (1976 *apud* REIGOTA 1995, p. 12), “uma representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também os preconceitos,

ideologias e características específicas de atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas”.

O estudo das representações sociais de meio ambiente começaram a aparecer nos trabalhos sobre o tema no final dos anos 80. A hipótese central é de que “a partir das representações sociais de meio ambiente dos professores podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas com este tema” (REIGOTA 1995, p. 70). Para esse autor:

a compreensão das diferentes representações sociais deve ser a base da busca da negociação e solução dos problemas ambientais. Não se trata de saber quantitativamente mais, mas qualitativamente melhor sobre as questões que um determinado grupo pretende estudar e onde pretende atuar” (*id*, p. 20).

Reigota (1995) classificou as representações sociais mais comuns de meio ambiente em naturalistas, globalizantes e antropocêntricas. De uma forma resumida, a representação social **naturalista** seria a que mostra evidências de elementos naturais, englobando aspectos físico-químicos, o ar, os outros seres vivos (fauna e flora). A representação **globalizante** mostra a evidência de interações entre os aspectos sociais e naturais. Já a **antropocêntrica** evidencia a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência dos seres humanos.

Pelo exposto, é possível verificar que o trabalho na perspectiva das representações sociais de meio ambiente e Educação Socioambiental vem se intensificando no Brasil e apontando caminhos para melhorar as concepções de meio ambiente de diversos atores sociais, justificando, assim, a opção metodológica desta pesquisa.

Saheb e Asinelli-Luz (2006) ao relatar os resultados de um estudo de caso realizado a partir da observação de um projeto de ESA desenvolvido em uma classe de alfabetização em Curitiba, PR, também destacam a importância das representações de meio ambiente e de ESA das professoras, as quais determinam a prática pedagógica e influenciam na construção das representações de meio ambiente das crianças. As autoras constataram ainda, a partir de entrevistas, o despreparo das docentes em relação ao trabalho pedagógico com a ESA. Este fato que vem a confirmar a dificuldade de compreensão destes temas por parte das três professoras entrevistadas, as quais são formadas em Pedagogia, coincidentemente, por três Instituições de Ensino Superior diferentes. Isto justifica o nosso interesse em

realizarmos uma investigação no que diz respeito às representações de meio ambiente e ESA presentes nas formandas do curso de Pedagogia, as quais atuarão nas escolas ocupando cargos de docência, gestão e pesquisa.

Pelo exposto, é possível verificar que o trabalho na perspectiva das representações sociais de meio ambiente e educação ambiental vem se intensificando no Brasil e apontando caminhos para melhorar as concepções de meio ambiente de diversos atores sociais, justificando, assim, a opção metodológica desta pesquisa.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que busca analisar a compreensão que as formandas de Pedagogia expressam sobre Meio Ambiente e ESA. Segundo, Bogdan e Bilklen¹⁵ (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) tal natureza de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Segundo Asinelli-Luz (2000, p. 118), a pesquisa qualitativa “é formativa e permite compreender melhor as atitudes, crenças, motivos e comportamentos da população investigada, interpretando os aspectos emocionais e contextuais do comportamento humano, procurando responder ao porquê de determinado problema”. Então, por atender aos interesses desta investigação, encontramos na pesquisa qualitativa razões expressivas para utilizá-la.

Conforme destaca Reigota (1999a, p. 126), “os estudos que têm como base a teoria das representações sociais pautam-se na análise dos discursos oral, escrito, ou gráficos (desenhos)”. Nesta pesquisa a coleta de dados discursivos se realizou por meio de um processo interativo, utilizando-se de grupos focais. Foram formados três grupos, cada um com uma média de seis a nove formandas de Pedagogia, acadêmicas de três universidades, sendo uma pública, uma privada confessional e uma leiga.

Os sujeitos participantes dos grupos foram incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, certezas, dúvidas e dificuldades em relação ao tema da pesquisa. A opção pela utilização do Grupo Focal como metodologia para a coleta de dados justifica-se por se adequar a pesquisas qualitativas. O emprego do Grupo Focal “se baseia no pressuposto de que a reunião de um grupo de indivíduos, que compartilham uma situação, funciona como uma estimulação recíproca entre seus

¹⁵ Bogdan, R.; Bilklen, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Editora Porto, 1994

componentes, favorecendo o relato de vivências pessoais e a troca de experiências” (ASINELLI-LUZ, 2000, p. 119).

Além disso, os grupos focais utilizam a interação grupal para produzir dados e insights que seriam dificilmente conseguidos fora do grupo, visto que por meio de uma discussão as respostas ocorram de forma mais espontânea, característica que está em consonância com os objetivos relatados nesta pesquisa.

3.2 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A escolha dos sujeitos teve como critério o número de formandas e a representatividade entre 6 e 10 participantes de cada universidade mencionada.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa que é o de investigar as representações das formandas, acerca de Meio Ambiente e de ESA, de um curso específico, a Pedagogia, as mesmas foram eleitas como os sujeitos da população de interesse, isso por serem qualificadas para expressar as suas representações sobre as suas aprendizagens destes temas. A opção pelo trabalho com formandas de Pedagogia, estudantes do último ano, baseia-se no pressuposto de que estas tenham subsídios teórico-práticos para discussão, em virtude de estarem completando o curso, além disso, já estão tendo um contato com as escolas públicas em situação real de ensino, com acompanhamento de um professor(a) supervisor(a).

Para a seleção dos sujeitos participantes da pesquisa foi realizado um convite às alunas matriculadas no curso de Pedagogia das três universidades no ano de 2007. Feitos os contatos, organizamos três Grupos Focais, em três momentos distintos em cada uma das três universidades. Os Grupos Focais **G1 (F9)**¹⁶, **G2 (F8)**¹⁷ e **G3 (F6)**¹⁸ constituíram os grupos pesquisados.

¹⁶ Grupo focal realizado na universidade pública, composto por nove integrantes do sexo feminino.

¹⁷ Grupo focal realizado na universidade particular confessional, composto por oito integrantes do sexo feminino.

¹⁸ Grupo focal realizado na universidade particular, composto por seis integrantes do sexo feminino.

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Nossa opção pelo grupo focal justifica-se pelo seu caráter subjetivo de investigação e por ser tratar de uma estratégia metodológica qualitativa, como nos informa Debus (1997), já que a pesquisa qualitativa caracteriza-se por buscar respostas acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos. O objetivo principal consiste em explorar as várias opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Ou seja, o interesse está na variedade de pontos de vista sobre o mesmo assunto (BAUER, GASKEL, 2002).

Para a análise dos dados obtidos nos grupos focais, as gravações foram transcritas, vindo a constituir parte do que será analisado, *corpus* com base na técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1988). As categorias para análise foram criadas tendo em vista convergências/divergências, semelhanças/diferenças, sentido/significado, das palavras e assuntos emergentes no discurso das participantes no Grupo Focal.

O Grupo Focal foi dinamizado a partir de um roteiro de perguntas, o tópico guia, o qual consistiu em um conjunto de questões que orientaram a escolha das técnicas e dos procedimentos de coleta e análise dos dados. Essas questões surgiram a partir da revisão bibliográfica assim como do estudo preliminar do campo de pesquisa. A partir dessas questões, elaborou-se um tópico-guia com alguns temas que pudessem servir como estímulo para a discussão entre as formandas.

O tópico guia foi definido pela pesquisadora/moderadora, para que os principais esquemas interpretativos fossem feitos, tendo em vista a compreensão das narrativas dos atores. Essas narrativas revelam os pontos de vista, as necessidades, as dificuldades, e, enfim, as representações das formandas sobre o tema em pesquisa.

As participantes foram reunidas em uma sala da própria universidade onde estudam e cada seção do Grupo Focal teve, em média, a duração de 55 minutos. O Grupo Focal teve a pesquisadora como mediadora e, por meio de um termo de consentimento esclarecido e assinado (ver Apêndice 2, p.100), solicitamos a autorização para gravar em áudio os encontros, bem como a utilização dos dados coletados para análise e divulgação da pesquisa. Foi resguardado o anonimato das participantes, conforme estabelece a legislação sobre ética em pesquisa envolvendo

seres humanos. Para que fosse possível o desenvolvimento da pesquisa em Grupo Focal, seguimos 4 etapas, a saber:

- 1ª planejamento dos grupos;
- 2ª recrutamento dos participantes;
- 3ª implementação das sessões de discussão;
- 4ª análise dos resultados obtidos.

Este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa do setor de Saúde da UFPR, tendo sido aprovado em 18 de outubro de 2007, conforme apêndice número 3, p. 103.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Diante de uma pesquisa qualitativa, os dados foram coletados por meio do grupo focal, depois transcritos, categorizados e analisados por meio do método de Análise de Conteúdo. Esta é uma “... técnica de investigação que têm por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, ela teria como função básica a observação mais atenta dos significados de um texto, e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise e os elementos que aparecem no texto” (RIZZINI, 1999, p. 91).

Por meio da interpretação, o método busca, compreender além do discurso, segundo Bardin (1988, p. 14), por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico ou polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar. Nesse sentido, a análise de conteúdo põe em evidência as descrições sistematizadas, objetivas e quantitativas do conteúdo do texto, ajudando a interpretar discursos diversificados, contribuindo para o desvelamento do oculto, do não dito e do que não é aparente. Desta forma o método se constituiu como um caminho para a compreensão dos discursos exteriorizados pelos sujeitos da pesquisa, o que posteriormente permitiu o entendimento das representações expressas por cada um.

Identificamos as palavras, expressões e frases que surgiram com frequência no *corpus*, e, dessa maneira, a partir de elementos comuns emergiram as categorias e subcategorias para análise, as quais foram inseridas em dimensões para facilitar a visualização do todo.

Para isso, os conteúdos exteriorizados pelos grupos focais G1, G2, G3, (formandas do curso de Pedagogia das três universidades - 2007) foram transcritos constituindo o *corpus* da pesquisa, a partir do qual, definimos as unidades de análise e as categorias: DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM e DIMENSÃO PEDAGÓGICA.

O Quadro 1 (ver Apêndice 4, p. 105) revela as categorias da investigação, que foram analisadas separadamente por grupos, iniciando pelo G1, depois o G2 e o G3.

Uma análise comparativa foi realizada entre os grupos G1, G2, G3, com intuito de evidenciarmos os pontos que de aproximação e os que mostraram distanciamento entre os grupo das formandas das três universidades, tendo como foco as representações que elas expressaram a respeito de sua aprendizagem sobre Meio Ambiente e ESA.

Refletindo sobre todas estas questões, voltamos nosso olhar para o curso de formação de Pedagogia para então, pensar sobre a necessidade da aprendizagem da ESA, bem como que provocações poderão ser feitas para o curso, para os professores, para as formandas e para as propostas curriculares de ensino no sentido de mobilizá-los para essa aprendizagem.

3.6 GRUPO FOCAL OU DE DISCUSSÃO

No início dos trabalhos, fizemos os esclarecimentos às participantes, dizendo que o objetivo da pesquisa é investigar a representação que (elas) as formandas do curso de Pedagogia têm de sua aprendizagem a respeito de Meio Ambiente e ESA.

Foi esclarecido também a necessidade de registro das discussões dos Grupos Focais por meio de gravação em áudio, reiterando o que já havia sido combinado com os participantes em uma primeira conversa. GG essa designação será utilizada para identificar a análise conjunta dos grupos **G1, G2, G3..**

Em seguida, explicamos a dinâmica de funcionamento dos Grupos Focais, estabelecendo-se alguns combinados básicos.

Foi fundamental esclarecer a importância da colaboração das formandas para esta pesquisa, por meio do Grupo Focal, uma vez que podem trazer elementos significativos para a elucidação do tema investigado.

Nosso papel, como moderador, foi o de coordenar “a sessão para que os temas e debates sejam aprofundados” (RIZZINI, 1999, p. 67). Introduzimos questões para reflexão e discussão, solicitando, quando necessário, maiores esclarecimentos a cada um dos participantes, com vistas a propiciar maior integração dos mesmos.

Na realização do Grupo Focal seguimos um tópico-guia, ou seja, um roteiro semi-estruturado, que variou conforme o grupo e o ritmo da discussão. As questões levantadas foram, inicialmente, bastante genéricas, dando oportunidade para maiores aprofundamentos. A título de exemplo, segue uma seqüência de questões utilizadas como tópico-guia:

1. Vocês já ouviram falar sobre Educação Ambiental¹⁹? E sobre Meio Ambiente? O que ouviram?
2. Para vocês, o que é Meio Ambiente?
3. Para vocês, é importante trabalhar a Educação Ambiental na escola?
4. Como se trabalha Educação Ambiental na escola?
5. Consideram importante a atuação do (a) Pedagogo (a) no trabalho de Educação Ambiental?
6. Em que disciplinas os temas relacionados à Educação Ambiental são abordados com maior ênfase? Nas disciplinas obrigatórias do curso ou nas disciplinas optativas do curso?
7. Sentem-se preparados (a) para trabalhar com a Educação Ambiental na escola?
8. Como vocês vêem e/ou representam a sua aprendizagem a respeito da Educação Ambiental durante o seu curso de formação/graduação?
9. As disciplinas do curso incluem discussões sobre a Educação Ambiental? Em que momento? De que forma?
10. Que estratégias metodológicas o curso ofereceu-lhes para encaminhar assuntos relacionados à Educação Ambiental?
11. A formação disponibilizada pelo curso de Pedagogia da universidade em que estudam ofereceu-lhes elementos necessários para discutir na escola os temas referentes à Educação Ambiental?
12. A formação que tiveram será suficiente para darem conta da Educação Ambiental na escola? De que mais irão necessitar?

¹⁹ Utilizamos durante o grupo focal Educação Ambiental em vez de Educação Socioambiental devido à falta de conhecimento do termo por parte dos sujeitos da pesquisa.

13. Em que momento vocês acreditam que entraram em contato com a Educação Ambiental?
14. Participaram de algum projeto de pesquisa ou de extensão, que tenha tratado ou discutido sobre a Educação Ambiental?
15. A sua formação humana (valores, atitudes, personalidade, caráter) ou a sua história de vida proporcionam elementos para refletir as questões referentes à Educação Ambiental? Relate a sua experiência.
16. Em espaços de educação não formal (família, grupos sociais, grêmios estudantis, centros acadêmicos, sindicatos, etc.) vocês aprenderam algo sobre Educação Ambiental?

3.7. GRUPO FOCAL: O QUE NOS REVELAM

3.7.1. Análise do primeiro Grupo Focal G1 (F9)

Segundo Carvalho (2004), o termo Meio Ambiente, logo nos evoca a pensar em natureza, vida biológica, flora e fauna. Estas imagens que traduzem uma certa visão de natureza podem influenciar as significações de Meio Ambiente disseminadas na sociedade. Assim sendo, para que a pedagoga consiga atuar de forma reflexiva, provocando em seus alunos outras leituras de mundo, é importante que esta profissional também seja capaz de ler seu ambiente e interpretar as relações, os conflitos e os problemas nele existentes. A partir dessa premissa, procuramos identificar na fala das formandas o que entendem por Meio Ambiente e ESA.

Isso demarca uma de nossas categorias, a DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM. Com relação a essa dimensão as formandas exteriorizaram quando e como tiveram contato com os temas Meio Ambiente e de ESA durante o curso.

À medida que as discussões avançaram, ampliamos nossa compreensão em relação aos interesses e expectativas dessas formandas no que diz respeito à necessidade e importância atribuída a ESA durante o curso de Pedagogia. Foi possível constatarmos seus interesses, seus conhecimentos, suas aprendizagens, suas representações e seus valores a respeito de Meio Ambiente e ESA.

Foi quando se desencadeou uma reflexão sobre se haviam ouvido falar de Meio Ambiente e ESA no decorrer dos anos em que estão cursando a graduação. Por meio da primeira fala afirmaram que *“Sim. Já ouvi alguma coisa dentro da disciplina de Metodologia das Ciências Naturais”,* então complementaram dizendo: *“Mas foi quase nada, esse que é o problema”.*

Emergiram outras lembranças:

- *“Ah! E na disciplina de Biologia Educacional, cada grupo ficou responsável por fazer trabalho sobre um tema e apresentar para a turma, e, teve uma equipe que apresentou EA. Só isso”.*

Complementando, afirmaram que *“fora isso acho que não tem mais nada”, “eu ouvi falar mais quando estava no Ensino Médio, muito da bagagem que a gente é da escola”.*

Estas falas podem representar a dificuldade das alunas em serem autônomas (PIAGET, 1932) e continuarem seus estudos e suas pesquisas para além do que é transmitido em sala de aula, sem que precisem da intervenção ou orientação constante do (a) professor (a).

Como as formandas passaram a relacionar as disciplinas, procuramos saber quais disciplinas abordam com maior ênfase a ESA, entre as obrigatórias ou as optativas que compõem o currículo do curso, comentaram que as disciplinas pouco ou nada abordam destes temas e as respostas foram:

- *“Só essas mesmo que falaram alguma coisa, Metodologia das Ciências Naturais e Biologia Educacional”*

- *“E tipo assim, quase nada mesmo, eu nem lembro”*

- *“Eu fiz a optativa Meio Ambiente e Sociedade”*

- *“Eu nem lembro desses trabalhos em grupo que elas falaram”*

- *“A professora de Metodologia das Ciências Naturais trabalhou em um texto só que eu lembro”*

Quanto à disciplina optativa acrescentaram *“Eu fiz a disciplina optativa de Meio Ambiente e Sociedade e foi maravilhoso, acho que deveria ser obrigatória, todo mundo tinha que fazer, mudou meu pensamento sobre o Meio Ambiente, abriu minha cabeça, pena que pouca gente faz”,* continuaram:

- *“É que tem poucas vagas, eu tentei me matricular mas não consegui”,*

Então as formandas passam a refletir e questionar a urgência da abordagem da ESA nas disciplinas do curso, tendo em vista as problemáticas postas no mundo atual. Para ilustrar essa realidade, apresentamos o seguinte relato:

A gente acaba o curso sem saber nada de EA e os problemas estão aí, eu só sei que Meio Ambiente é um tema transversal, mas e daí? O que é isso de verdade. Nós acabamos não tendo base para discutir e até para pesquisar. (...) Aí vem o problema de novo, começar por onde? (...) Depois saímos da graduação e vamos trabalhar com estes temas de forma? Eu não sei, porque a gente nunca estudou, enquanto no mundo só se fala disso, a situação do planeta está muito séria (G1F9).

Durante a pesquisa, as formandas também relataram a abordagem fragmentária dada pelo curso em detrimento de uma formação interdisciplinar, a qual é um dos fundamentos da ESA. A característica fragmentária do curso se mostrou presente também nas falas e representações:

- *“Mas não é culpa dos professores é que parece que cada disciplina tem seus objetivos bem específicos, por exemplo, a história da educação tem que se aprofundar em seu conteúdo determinado, a psicologia a mesma coisa”*

Assim sendo, lamentaram a fragmentação das disciplinas, as quais apresentam conteúdos e/ou assuntos que não se relacionam. Descontentamento que se torna evidente e unânime, visto que para esse grupo, as disciplinas deveriam ser interligadas, remetendo a uma idéia de continuidade e de aprofundamento.

Entretanto, segundo as participantes, as disciplinas são tratadas isoladamente, como se não estivessem relacionadas, nem com a realidade e/ou a atualidade.

Confirmaram:

- *“É verdade, os professores precisam correr para dar conta do seu conteúdo e então não sobra tempo para outros temas, cada um tem seu objetivo”*

Enfatizam, porém a ausência de integração e interação entre conteúdos, disciplinas e professores no decorrer do curso, interferindo na qualidade do ensino no curso:

Tem uma faculdade aqui em Curitiba, que eu acho bem legal, que trabalha por projetos, por exemplo, três professores de disciplinas diferentes trabalham o mesmo tema cada um na sua área e um trabalho que o aluno faça é relacionado, assim, às três matérias (...) aqui parece que os professores nem sabem o que o outro trabalha, e isso é ruim (G1F9)

Tudo bem eu concordo que não é culpa dos professores, mas seria importante que os próprios professores, em aula, já discutissem, e tentassem relacionar o que a gente estuda

com a realidade, e isso envolveria com certeza, o Meio Ambiente (...) Uma disciplina já ajudaria, entende?. (G1F9)

Uma das formandas reforçou o depoimento anterior assim se expressando:

- *“Eu concordo, também por isso eu acho que deveríamos ter uma disciplina obrigatória de EA. Essa disciplina que ela fez devia ser obrigatória”*

As formandas deste grupo acreditam que se essas questões fossem tratadas na universidade sob a forma de uma disciplina específica e obrigatória de ESA, haveria um enriquecimento conceitual muito maior, o que contribuiria na qualidade de suas práticas pedagógicas referentes ao tema. Por meio de suas narrativas foi possível também perceber que isto se deve à importância que atribuem à temática discutida:

- *“É, é isso que falta, espero que com a entrada do currículo novo, entre essa disciplina obrigatória”.*

Neste momento reclamaram sobre o espaço limitado à extensão e às bolsas para pesquisa no processo da graduação:

- *“Esse é também outro problema que desanima a gente. Quase todo mundo aqui tem Interesse em pesquisar sobre o tema, mas é muito difícil conseguir a vaga. É concorrido”.*

- *“É, não é só querer e entrar, tem todo um processo e não é bem assim conseguir, eu não passei”.*

Percebe-se ainda nas falas que acreditam que a compreensão de sua função social enquanto pedagoga seria também ampliada a partir da inserção de uma disciplina obrigatória em ESA:

Formar-se pedagoga hoje é muito diferente de se formar pedagoga há dez anos atrás. Hoje a pedagoga tem um papel mais amplo. Precisamos ter consciência da situação do mundo, do planeta, de tudo o que acontece. Uma matéria que discutisse o Meio Ambiente só ia ajudar nisso, como eu posso dizer, ajudar a gente a sair com uma visão mais abrangente. (G1F9)

Ao mesmo tempo alertam para a responsabilidade que cada uma das alunas do curso têm. Ressaltam a necessidade de uma reflexão constante sobre os temas da Educação para que se mantenham atualizadas, como um dever não só de acadêmica, mas de futura profissional da Pedagogia. Justificaram isso, dizendo:

- *“Eu sei que na gente que deve ir atrás, estamos na graduação, não podemos esperar que os professores dêem tudo, acho que muita gente se acomoda também, tem que ir atrás, pesquisar, buscar, ler. Se não depois que acabar o curso não vamos ficar só como o que aprendemos aqui, nas aulas?!”.*

- *“Isso é verdade! E quem terminou a faculdade há cinco anos atrás? Não vai nunca trabalhar Meio Ambiente porque não estudou na graduação?”*

Neste sentido ressaltamos que o conhecimento adquirido pela pedagoga durante sua formação tem seu início no curso de graduação, porém a atualização deve ser uma preocupação permanente desta profissional.

Ainda sobre a DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM, as formandas expressam que desconhecem, não discutem, não refletem e não analisam questões socioambientais, e devido a isso, não sabem definir Meio Ambiente (G1 F9):

- *“... Como eu disse, eu já ouvi falar, mas assim, definir o que é, eu não sei”.*

A aluna concorda e reforça a afirmação no depoimento abaixo descrito, mostrando, porém, uma tentativa de definir o tema, construída a partir de suas leituras individuais. Foi possível observar nesta fala uma representação de Meio Ambiente Naturalista (REIGOTA, 1995), visto que a aluna mencionou a todo momento a Água, quando quis se referir ao Meio Ambiente. Tal perspectiva está ainda relacionada a uma visão de meio fragmentada, voltando-se apenas para o cuidado com o meio natural, sem uma leitura crítica da problemática ambiental em conexões com as inúmeras mediações sociais – questões econômicas, políticas, tecnológicas, socioculturais (LOUREIRO, 2004, p. 80):

Aqui na graduação realmente não tivemos espaço para refletir sobre o que é Meio Ambiente, mas devido ao trabalho durante um ano eu palestrei todos os dias sobre a água para turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. E Meio Ambiente para mim começa de uma coisa muito simples, por exemplo, aperta a descarga e não se sabe mais o que acontece. Tem gente que acha super higiênico jogar o papel no vaso sanitário e não ter lixinho no banheiro (...). Ao lavar a roupa, ao usar o sabão, diminuir a quantidade de sabão ao lavar louça (...). Em 2010 não vai mais ter água. E todo mundo formado, com faculdade, falam demais e fazem de menos. (G1F9)

A discussão continua, quando apesar de não discordarem, outras alunas, por meio de suas falas, ampliam o significado de Meio Ambiente, mostrando já perceberem a existência de uma relação de interdependência:

É nunca pensamos sobre o que é Meio Ambiente, mas eu fiz um trabalho no estágio que foi sobre Meio Ambiente. Daí eu fui ler sobre Meio Ambiente (...). Mas assim, o que eu vejo que

Meio Ambiente é, por tudo assim que eu li, tudo que você vive, desde a tua casa e vai aumentando. Não é só água, sol, árvore. Tem gente que acha que Meio Ambiente é só natureza, isto é, só floresta, e nada a ver com o que vivemos aqui, na nossa cidade. Eu ainda tenho pouco conhecimento, mas pelo que li, Meio Ambiente é tudo e deve ser preservado. (G1F9)

Para mim Meio Ambiente consiste nas relações complexas entre o homem, a natureza, a sua casa. Inclusive o que o homem criou. É onde os homens vivem, onde os animais vivem. Acho também importante falar de preservação. Aqui em Curitiba, por exemplo, fala-se de lixo e já vem a idéia de reciclagem, daí é muito fácil pensar na limpeza, ou em ajuntar o papel do chão. Mas o problema é que aquele lixo continua existindo. E o consumo consciente? A questão é muito maior. (G1F9)

Outras continuam expressando suas definições:

- *“Muita gente pensa que falar de Meio Ambiente é falar de lixo e de reciclagem, só. E, não conseguem abrir para tudo o que é Meio Ambiente, que como elas já falaram é tudo, todos os lugares”.*

- *“Na verdade todo lugar onde a gente se encontra é Meio Ambiente. O cuidado que você deve ter na sua casa é cuidado com o Meio Ambiente. É importante saber e compreender o que ele significa para trabalhar adequadamente com os alunos”.*

Apesar das falas apontarem uma visão que percebe a existência de uma inter-relação, ainda falta uma visão mais crítica por parte das formandas, no sentido de que a construção e geração do Meio Ambiente acontecem não apenas pelas ações positivas e negativas do ser humano no meio, mas sim por um processo histórico das relações de interdependência de diversos fatores sociais em conexão com o meio natural: aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais.

Quanto à DIMENSÃO PEDAGÓGICA, categoria que expressa a importância de como trabalhar a ESA na escola a partir dos conhecimentos transmitidos durante o curso, verificamos nas vozes das participantes da pesquisa que uma grande dificuldade em pensar o trabalho com ESA na prática, devido à falta de discussão e abordagem destes temas na graduação. Torna-se presente nas falas, que, partindo dos conhecimentos adquiridos durante a Pedagogia, pensam a prática da ESA, num contexto que vem a reforçar as representações de Meio Ambiente, classificadas segundo Reigota (1995) como naturalistas ou antropocêntricas.

A representação naturalista expressa a compreensão do ambiente como um espaço composto por vários elementos (naturais e sociais), mas sem evidenciar qualquer relação entre eles. Segundo Carneiro (1999), as representações naturalistas parecem indicar “uma distorção de natureza epistemológica na leitura da

realidade, da visão de mundo e da sociedade”, influência da visão reducionista de conhecimento e aprendizagem na educação escolar - “desde o nível de concepção e estrutura curriculares até as metodologias do processo educativo”. (Carneiro, op. cit., p.121)

Isto é observado no depoimento:

Como eu já disse, no trabalho que fazia palestrando sobre a água para alunos de escolas, eu alertava muita coisa, que ninguém pensa. A água, se não cuidar vai falat mesmo, e daí, como nós vamos viver? Como nossos filhos irão viver?(...) A usina de reciclagem, eu fiquei impressionada como o que as pessoas criam com o lixo. (...) Golfinhos morrem no mar porque se afogam com tampinhas de refrigerante que as pessoas jogam na praia. Acho que para trabalhar a EA, as escolas têm que levar as crianças para verem o que acontece, a realidade. Curitiba é uma cidade limpa, tem lixinho na rua. Tem que levar os alunos no aterro da Caximba, ver um rio poluído, conhecer, sentir na pele. (G1F9)

Reforçam:

- *“Eu volto na questão do lixo, porque eu acho importante. Eu tenho que compreender tudo o que acontece com todos os elementos da natureza e do dia a dia para então se preocupar em consumir menos”.*

Ampliando as falas anteriores reiteram:

Eu vejo lá na escola que eu trabalho, que é uma escola bem grande, de classe média alta, num bairro bem legal de Curitiba. Produzem uma grande quantidade de lixo, começam um trabalho com ele, mas isso não continua (...) Só que eu acho também que tudo o que tudo isso são informações, e informações todo mundo já têm, todo mundo já sabe como deve ser. A EA é uma forma de ensinar tudo isso, como passar, como fazer para que as pessoas compreendam isso de tudo de verdade.(G1F9)

Ainda na tentativa de explicar como deve se realizar o trabalho com a EA na escola, surgem outras falas que expressam ainda que as participantes do grupo concordam que a ESA diz respeito a um método que ensina a preservar o meio ambiente, ou ainda um encaminhamento pedagógico que ensine aos alunos atitudes consoantes a uma prática de cuidado com o planeta. Isto é relatado no depoimento a seguir:

Eu não sei como se deve trabalhar a EA na escola. Mas eu sei que se trabalha de maneira bem superficial. Pelo menos o que eu vi pela minha filha que esteve na 1ª à 4 série até o ano passado. Trabalha mais assim a questão do lixo, de como separar e pronto, acabou. Não vai

para frente. Não ensinam o que é consumo consciente, por exemplo, e o que fazer, quais atitudes que devemos ter para preservar. (G1F9)

Na mesma direção:

- *“Mas a ESA precisa fazer os alunos sentirem na pele os problemas, ver mesmo. Ir no aterro da Caximba, sentir o cheiro(...). Só conhecendo se sente a necessidade o porquê de preservar”.*

As formandas mencionaram, também, que o curso da universidade em que estudam privilegia mais a pesquisa do que propriamente o preparo para o ensino, para as questões prático pedagógicas:

A questão pode ser trabalhada desde a Educação Infantil. A EA diz respeito a todos os elementos que se estabelecem nesta relação. E muito da bagagem que eu tenho é do Magistério, a Pedagogia acaba deixando de lado algumas coisas que são importantes e que ajudam a dar aula mesmo. Parece que quem não fez Magistério chega na escola despreparado para dar aula. (G1F9)

Concordam:

- *“É, mas é que a ênfase da graduação, principalmente aqui, é mais na pesquisa mesmo”.*

- *“É, daí muita gente nunca trabalhou, nunca deu aula e já quer terminar a faculdade e fazer mestrado, nem especialização”.*

Mas refletem esta situação como positiva no processo de formação: *“Porque a universidade, mesmo tendo poucas vagas para bolsistas, tem muitos professores que estimulam a pesquisa, ninguém aqui dá tudo pronto como eu sei que acontece em outros lugares. Temos que ler mesmo, e, isso é bom, é um diferencial daqui”.*

Mesmo assim é possível perceber também por meio das falas, que o foco principal deveria ter como meta a formação de profissionais competentes para realizarem suas ações pedagógicas, assim como uma constante reflexão sobre a sua prática. Neste sentido por meio de suas falas as formandas expressam sua preocupação em relação à dicotomia entre a teoria e a prática:

- *“Além de tudo isso, de ser uma teoria a EA é uma prática, não adianta falar uma coisa na escola para seus alunos e fazer outra. O exemplo, a nossa atitude é muito importante, se não fica naquele blá blá blá chato que os alunos estão acostumados”.*

- *“É preocupante que muita gente fala muito bem, muito bonito, dá discurso sobre a preservação do Meio Ambiente e tudo mais. E gente que tem formação, tem faculdade, tem pós. Mas na vida, o comportamento é um absurdo, e daí? Na escola também acontece isso, e os alunos aprendem muito pelo exemplo”.*

- *“E isso não só em relação à ESA mas a tudo. Acontece muito da gente estudar muito aqui na graduação, ler bastante, pesquisar vários temas, mas chega na prática encontramos uma dificuldade enorme. Parece que nada ajuda. Como também tem professor que sabe muito, que tem muito conhecimento, estuda muito, mas não sabe passar”.*

- *“Eu acho que isso vai muito além. Tem muito professor na própria universidade, aqui mesmo, que tem um discurso lindo, cita muitos autores para fundamentar, mas que na prática, dando aulas para a gente, fazem tudo ao contrário, tem uma postura autoritária e tradicional”.*

- *“Muitos professores não vivenciam a postura democrática que eles dizem e defendem tanto”.*

A dicotomia entre a teoria e a prática, e, entre o discurso e a atitude na área da Educação, é um alerta que muitos autores fazem, para Paulo Freire (2002), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. No que refere a ESA acreditamos que esta superação seja fundamental, pois, um sujeito ecológico²⁰ constitui, assume e incorpora os valores ambientais, buscando experimentar em suas vidas cotidianas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados.

Outra preocupação apontada em relação à prática da ESA na escola foi o currículo escolar. Neste sentido as falas revelam uma visão fragmentária, e uma dificuldade ainda em perceber a ESA como transversal, ressaltando novamente a não clareza quanto ao significado da interdisciplinaridade e sua transposição na prática:

- *“É difícil porque a EA às vezes parece que foge um pouco das possibilidades da escola. Porque a prioridade da escola é trabalhar os conteúdos. Essa compreensão do espaço micro para o macro acontece fora da escola “.*

²⁰ O sujeito ecológico, segundo Carvalho (2004), é aquele capaz de ler seu ambiente e interpretar as relações, conflitos e os problemas presentes. Um sujeito capaz de compreender o mundo e agir nele de forma crítica.

- *“Eu acho que a escola tem seu currículo, as determinações, e fica difícil o professor além do conteúdo trazer temas de EA”.*

- *“É, na prática isso é difícil sim, principalmente com as turmas maiores, de 1ª à 4ª série que já têm bastante conteúdo”.*

Mas, refletem quanto à importância de seu papel enquanto pedagogas neste processo de ESA na escola:

- *“É por isso que a pedagoga que atua na coordenação pedagógica da escola é tão importante, para dar essa abertura em relação aos conteúdos e também essa clareza aos professores. Convidar pessoas para darem palestras para que os professores conheçam e discutam mais sobre o tema, dando subsídios para o trabalho acontecer”.*

- *“A pedagoga ajuda orientando o trabalho, perguntando como as aulas estão acontecendo e refletindo sobre elas. Mas se a pedagoga não conhecer a importância da EA e também não tiver uma visão da dimensão do tema, fica difícil das coisas acontecerem”.*

- *“Na escola a coordenação pode ajudar ou atrapalhar. E neste caso se ela não sabe e não conhece a importância atrapalha, e daqui há pouco nós seremos essas pedagogas, por isso que acho importante ter o espaço aqui nas aulas da graduação”.*

Sobre o sentirem-se preparadas para atuar com a ESA na escola, seja na docência ou na gestão, responderam pensando no processo vivenciado individualmente:

- *“Eu, não me sinto preparada para trabalhar o tema, até porque, o curso não abordou. Sei que não é só falar de lixo e de reciclagem, mas não sei por onde começar então”.*

Outros depoimentos seguem na mesma direção:

- *“Eu também não. Até tenho algumas idéias de levar os alunos nos lugares, estabelecerem contato com a natureza e com os problemas que estão acontecendo. Mas não tenho segurança para dizer, é isso, é assim, porque estas idéias são da minha cabeça, a partir do que eu li em revistas, nada de fundamentação teórica, de livros da área”.*

Os argumentos expostos mostram que há uma preocupação, por parte das formandas, em dominar teórico-metodologicamente a ESA. Expressaram então a ausência de debates e de encaminhamento metodológico para tratar da EA na

escola. Alegam que, para enriquecer e complementar seus conhecimentos, procurarão *“livros, revistas, materiais na Internet e inclusive cursos de extensão ou até especialização”*, ressaltando o processo de formação continuada:

É claro que nós devemos ir atrás, não ficar nunca esperando que a pedagoga ou o professor dê tudo de mão beijada. Mas isso vai de cada um, existem até, por exemplo, revistas muito boas para assinar que não são caras e sempre trazem temas importantes e atuais. Para mim isso já é alguma coisa, uma forma de continuar se aperfeiçoando. (G1F9)

Outras falas reforçam as anteriores:

- *“É, é importante que a gente continue estudando, não dá para parar. Temos que fazer cursos de capacitação, especialização e continuar se aperfeiçoando sempre”.*

- *“Hoje em dia não dá para aceitar um professor, independente da série que ele trabalhe, que não se atualiza. A gente vê na própria universidade que alguns param no tempo, e por isso continuam dando aulas como faziam há vinte anos atrás”.*

- *“E hoje em dia é muito fácil, é só você acessar a Internet e pronto, coloca um tema ou um site recomendado, e tem acesso às informações, e à tudo. Então acho que é outra fonte que o professor pode usar para se manter atualizado e buscar estes temas que não sabe tanto ou não conhece”.*

- *“Eu, pra ser bem sincera, se tivesse que dar uma aula amanhã e tivesse que trabalhar ESA, eu não saberia nem onde procurar. Poderia também buscar na Internet, mas nem todos os sites são confiáveis. E acho que se você não tem uma idéia, uma introdução, fica bem difícil você trabalhar adequadamente. Não é tão simples assim”.*

As formandas, de um modo geral, demonstraram descontentamento frente à escassa abordagem destes temas e também à falta de discussão sobre temas como Meio Ambiente e ESA, tendo em vista a exigência do próprio contexto escolar e as demandas da sociedade.

3.7.2. Análise do segundo Grupo Focal G2 (F8)

Da mesma forma que com o grupo anterior (G1F9), procuramos com o grupo 2 (G2F8) identificar os aspectos de aprendizagem e do fazer pedagógico. Pretendemos, assim, obter as representações que esses formandos têm, sobre suas aprendizagens, em relação ao Meio Ambiente e ESA.

Na tentativa de conhecer as concepções e fundamentos que norteiam a formação dessas futuras educadoras, fizemos provocações a fim de coletarmos informações sobre se, quando e como já ouviram falar de Meio Ambiente durante a graduação, ou seja, sobre a DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM.

Algumas formandas disseram logo de início nunca terem ouvido falar de Meio Ambiente durante as aulas da graduação: *“Nunca tivemos nada. Nenhuma disciplina trabalhou Meio Ambiente nem ESA”*. Ou ainda:

- *“A gente pode falar da nossa vivência, o que já vimos na televisão, porque aqui não tivemos nada específico”*.

- *“Teve uma vez que a gente fez um trabalho. Mas era para produzir um vídeo, daí a gente escolheu sobre Meio Ambiente. Mas na sala não foi nada discutido sobre o tema Meio Ambiente”*.

As provocações, porém, possibilitaram que revelassem que o tema foi abordado em uma aula por um professor sem que mesmo se referisse ao termo Meio Ambiente, conforme estes dois depoimentos:

A gente nunca teve uma aula que falasse sobre Meio Ambiente, mas o professor de Metodologia das Ciências enfocava bastante a questão do consumismo. Ele deu o exemplo do celular, perguntou quantos celulares as pessoas da nossa turma já tinham tido. Teve gente que respondeu que já teve oito ou nove aparelhos de celular, e que trocou porque um tem câmera, ou porque queriam um mais moderno. Aí ele falava da necessidade, será que toda essa tecnologia que praticamente todos têm acesso é tão importante assim? (G2F8)
É mesmo, mas não era de ESA, ele só estava trabalhando um texto e falando da década de 70 e depois da utilidade da tecnologia no nosso dia a dia. Até que ponto a tecnologia pode trazer benefícios à humanidade. Ainda no exemplo do celular, quase todo mundo tem celular, e eu lembro que ele falou do problema da poluição, das baterias que não servem mais. A consciência que precisamos ter para utilizar. Nós precisamos saber se realmente precisamos disso tudo. Eu só lembro disso, mas a discussão não era exatamente sobre o Meio Ambiente, não abordamos isso. (G2F8)

Ficou claro no discurso das alunas que a aula do professor de Metodologia das Ciências contribuiu no sentido de articular os conteúdos e/ou assuntos à ESA. Percebemos, por meio da discussão, que o grupo desconhecia a característica

interdisciplinar e transversal do tema Meio Ambiente. Outras falas concordaram no sentido de não terem tido temas como Meio Ambiente e ESA durante a graduação, porém, os depoimentos anteriores mostram que, mesmo que tenha sido em um único momento, os temas foram abordados pelo professor de Metodologia das Ciências de forma transversal, isto é, perpassando o conteúdo da sua disciplina.

Nessa perspectiva, há mais um relato que demonstra a dificuldade das participantes em perceber essa abordagem transversal:

- *“Tenho uma amiga que estuda em outra faculdade aqui em Curitiba mesmo, e lá ela tem uma disciplina de ESA. Eu acho interessante. Mas aqui nunca tivemos nada”.*

Nesse sentido, reconhecem a importância da aprendizagem sobre Meio Ambiente e ESA no momento da formação e concordam quanto à necessidade da criação de uma disciplina específica:

- *“Eu também já ouvi falar de alguns cursos de Pedagogia que têm a disciplina de ESA, seria importante, porque para mim é igual Educação Especial, se não tiver uma disciplina específica acaba que fica assim, sem a gente saber o que é direito, sem que alguma outra disciplina tenha trabalhado”.*

Justificam ainda:

- *“Acho que se tivéssemos uma disciplina mesmo saberíamos melhor falar sobre isso e principalmente trabalhar com o tema na escola”.*

Ainda quanto à DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM, buscamos identificar o conhecimento que as integrantes do grupo G2 (F8) têm sobre Meio Ambiente e ESA. O depoimento desta aluna mostra que apesar do tema não ter sido trabalhado na graduação, já conseguiram ampliar sua compreensão, revelando já perceberem a existência de uma relação de interdependência entre a natureza e a sociedade, apesar de conceberem o ser humano como centro dessa relação. Segundo Reigota (1995), esta representação pode ser identificada como antropocêntrica:

Pra mim Meio Ambiente não é só natureza, é o ambiente em que a gente vive. Não é só floresta. Antes a gente falava de Meio Ambiente pensava só no verde, agora não é mais assim. Agora sabemos que Meio Ambiente significa mais, quer dizer, o meio que nos rodeia e que fazemos parte. Por isso é que vem a preservação, o que fazer para melhorar o lugar em que você vive, pra você viver melhor. Isso em qualquer lugar, seja lá uma classe mais favorecida ou menos favorecida. (G2F8)

Reforçam:

- *“Não tivemos nenhum texto ou aula sobre Meio Ambiente, mas pra mim, o Meio Ambiente qualquer lugar onde eu estou, por isso eu não tenho que pensar em cuidar só do verde, das árvores que são cortadas, mas principalmente dos lugares que eu ocupo. Como vamos deixar este planeta para os que ainda irão nascer?”.*

- *“É Meio Ambiente envolve tudo, desde os microorganismos até o ser humano, a natureza, tudo”.*

- *“Meio Ambiente é tudo que existe, a Natureza em si”.*

- *“Mas Meio Ambiente não é só natureza, tem questões mais envolventes, como por exemplo, a tecnologia, sua utilidade, seus benefícios e seus perigos”.*

As falas revelam o desejo do grupo de ampliar seus conhecimentos sobre as questões socioambientais, evidenciando reconhecê-las como quesito necessário para a atuação profissional, fato que mostra a possibilidade e a flexibilidade para superação ou reconstrução das representações de Meio Ambiente, as quais não são estáticas nem definitivas.

Nesse sentido, alegam que:

Eu acho que falta embasamento teórico sobre EA pra gente. Mas, para trabalhar na escola, para superar essa falta, a gente deve buscar em outras fontes, como jornal, revistas, livros, já é o suficiente porque existe muita informação. Daí já dá pra ter uma visão mais alicerçada, e isso é fundamental para ser um bom professor, estudar sempre, ler sempre, porque cada vez vão surgir mais novidades, não dá se acomodar. (G2F8)

Nessa perspectiva, acreditamos na formação em Pedagogia que preze por um processo de ensino e de aprendizagem reflexivo, cuja noção consiste na capacidade de pensamento e reflexão, que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reprodutor de idéias (ALARCÃO, 2003). Nesse sentido, destacamos a necessidade desta postura reflexiva, a qual nos referimos, também para o trabalho com a ESA, conforme afirma Loureiro:

A Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre o “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida. (LOUREIRO, 2004).

Ainda no que tange à DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM, isto é, como concebem sua aprendizagem sobre Meio Ambiente e ESA, alegam que, sabem da importância do trabalho com este tema na escola e por não terem recebido subsídios durante a graduação, procurarão obter mais informações por meio da mídia, da Internet, revistas e livros. Afirmam também que muito do que sabem até agora sobre Meio Ambiente provém destes meios. Nossa preocupação consiste no fato de que as representações reducionistas de Meio Ambiente (Naturalistas e Antropocêntricas) identificadas por meio desta pesquisa, sejam fortalecidas e reafirmadas. Isto porque as informações transmitidas pelos meios de comunicação não substituem o embasamento teórico nem possibilitam consistência ao sujeito.

O grupo G2(F8) fez uma retrospectiva sobre suas aprendizagens, acerca do Meio Ambiente e ESA, no decorrer de sua formação e considerou que, além de não terem aprendido sobre estes temas durante as aulas e das informações adquiridas pela mídia, muito do que sabem se deve à vivência de cada uma:

Acho que hoje em dia é preciso que os professores até da universidade tratem de Meio Ambiente, porque a maioria das pessoas não tem a vivência do contato com a natureza, não entendem a diferença de você viver no interior. Eu sinto falta do contato com a natureza. E, penso, como será na época dos meus filhos? (G2F8)

Esta fala expressa uma representação de Meio Ambiente reducionista, Naturalista (REIGOTA, 1995), isto é, o Meio Ambiente é sinônimo de natureza, além disso, sugere que a ligação do ser humano aos elementos naturais pode fazer com que os valores ambientais sejam internalizados e as atitudes modificadas. Por outro lado esta fala pode representar uma lamentação em relação ao local onde se vive, fazendo parte de enquadramento urbano insano e atribulado. Podendo ainda mostrar uma real necessidade de se restabelecer o contato com a natureza.

Outras três falas reforçam a anterior:

- *“É mesmo, quando eu vou pra cidade da minha avó, é diferente, o ar é diferente. Tem mais liberdade pra passear, eu fico outra pessoa. Aqui o céu é cheio de fumaça”.*

- *“Aqui em Curitiba mesmo, era normal criar galinha em casa. Antigamente as casas tinham um terreno grande, galinheiro, horta. Hoje a gente não vê mais disso”.*

- *“Muitas crianças conhecem animais só pelo livro. Por isso a escola precisa levar as crianças ao zoológico, fazer horta”.*

Além disso, estas falas revelam partirem de um ideário romântico (PELICIONI, 2002), inspirador do movimento preservacionista do final do século XIX. Esta perspectiva está presente em muitos cursos e materiais de EA. Sua característica principal é a ênfase na proteção ao mundo natural, a partir da perspectiva, de uma ESA Conservadora. Apresentam-se os problemas ambientais mais aparentes, desprezando-se as causas mais profundas. Esta afirmação pode ser observada nos próximos depoimentos que discorrem sobre a prática da ESA na escola.

Caracterizando também a DIMENSÃO PEDAGÓGICA, a preocupação com o pedagógico ficou clara nos depoimentos deste grupo, por meio da voz desta estudante:

A forma que a gente vai trabalhar com a EA na escola é muito importante. Não podemos falar qualquer coisa, até porque estamos vivendo uma época que se fala muito disso, em muitos lugares. As crianças já chegam na escola perguntando, querendo saber, elas têm curiosidade. E todo mundo fala disso, não só as crianças, os pais, os amigos. Então a gente tem que saber o que falar. Se eu fosse dar aula sobre alguma coisa que envolvesse Meio Ambiente, ia ficar preocupada com isso, como tratar de assuntos tão complexos com crianças, como o aquecimento global.(G2F8)

Outras falas se manifestam no mesmo sentido, *“é um tema importante, que as crianças gostam muito, porque é a vida, mas como trabalhar a EA é mais difícil, eu gostaria de saber mais sobre isso para poder dar aula com segurança”.*

Ao procurar descrever como deve ser o trabalho de ESA na escola, manifestaram uma visão pragmática, isto é, no ensinamento de ações que possam modificar os problemas ocasionados pelo homem:

- *“O papel da EA na escola é o de alertar que cada um pode fazer a sua parte. Ensinar o lugar certo de pôr o lixo, respeitar os colegas, não pisar na grama, e, outras coisas deste tipo”.*

- *“A EA deve começar desde cedo na escola, as crianças devem aprender a não realizar os mesmo erros dos adultos e agir de forma diferente. A escola planta agora para colher depois. E isto acontece por meio de aulas de vivência, a partir do concreto”.*

O grupo mostrou reconhecer que a ESA na escola deve ser adequada ao contexto da comunidade na qual se insere, conforme afirma Layrargues:

A resolução dos problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano. Aqui, a participação transcende a clássica fórmula de mera consulta à população, pois molda uma nova configuração da relação Estado e sociedade, já que envolve também o processo decisório. Participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras-chave. O Contexto local é uma ferramenta da educação ambiental que permite o desenvolvimento da qualidade dinâmica nos educandos, despertando o sentimento da visão crítica e da responsabilidade social, vitais para a formação da cidadania. Porém, a estratégia da resolução dos problemas ambientais locais como metodologia da educação ambiental permite que dois tipos de abordagens possam ser realizadas: ela pode ser considerada tanto como um *tema-gerador* de onde se irradia uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade; ou como uma *atividade-fim*, que visa unicamente a resolução pontual daquele problema ambiental abordado. (LAYRARGUES, 2001, p. 134).

Esta afirmação pode ser observada neste depoimento:

A criança tem que ter uma visão diferente, ampla. A vivência é importante mas tem que mostrar que tem algo diferente de um apartamento.(...) Muitas vezes as crianças de classe mais favorecida não dá valor para o que tem e não preserva. O almoxarifado da escola está cheio e ninguém vai nem procurar as coisas, fica tudo lá. As crianças perdem e os pais já repõem, compram tudo de novo. De certa forma estão estimulando o consumismo, e essa é a forma de não preservar o Meio Ambiente, por isso a EA na escola tem que ser trabalhada a partir dos problemas que as crianças daquela realidade vivem. (G2F8)

Outras falas confirmam que a ESA deve priorizar a realidade da comunidade:

- *“Para trabalhar com EA a professora tem que pedir que os alunos tragam as informações, como as coisas acontecem na sua casa e trabalhar a partir disso”, e ainda: “Tem que partir do dia-a-dia, falar das coisas que acontecem no bairro, na cidade”.*

Este grupo (G2F8) ao falar relaciona o trabalho com a ESA na escola à conscientização:

- *“Acho que as pessoas de uma forma geral estão tomando mais consciência da problemática que está tendo. A gente vê que até as crianças estão mais conscientes sobre o Meio Ambiente”.*

- *“A EA tem que agir para conscientizar. Eu acho que pode ajudar no futuro, essas crianças vão crescer e se tornar cidadãos mais conscientes. A escola tem que plantar agora e saber que vai demorar um pouco para colher”.*

- *“É importante que a EA comece desde cedo. Se os pais fazem errado a criança vai aprender a repetir o erro. Por meio do trabalho com a EA a escola pode conscientizar os alunos a nos cometerem os mesmos erros”.*

- *“Se a sociedade não tá consciente tem que ter alguém que faça esse papel, e, esse alguém é a escola”.*

Sabemos que a ESA tem como foco a formação de uma consciência ecológica que seja, também, concomitante a uma consciência social e política. Acreditamos que este processo de conscientização ao qual nos referimos, na direção de uma consciência ecológica crítica, passa pela mudança na visão de mundo. Nesse sentido, o ser humano abandonará aos poucos a visão cartesiana, que caracterizada pelas representações utilitarista ou naturalista da natureza (REIGOTA, 1995).

Quando nos referimos à conscientização, estamos nos referindo ao que Paulo Freire (1980) afirmou, segundo o autor, ela está vinculada à "práxis". Para o autor a conscientização não existe sem o ato ação - reflexão, pois esta unidade dialética constitui de maneira permanente o modo de ser e transformar o mundo que caracteriza o homem.

O autor afirma, ainda, que os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade e é precisamente isto, a "práxis humana", que é a unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo (FREIRE, 1995), que permite ao indivíduo resolver problemas e em neste caso, problemas ambientais.

Ao refletirem sobre a atuação da pedagoga no que se refere à ESA, a conscientização surge novamente na voz de uma estudante: *“Acho que a pedagoga tem que estar atenta e agir como conscientizadora. Às vezes o professor está em sala de aula e não consegue ter a visão do todo. E a pedagoga vai auxiliar, contribuir na ação do professor”.*

Durante esta reflexão, três falas mencionaram um dado importante:

- *“A pedagoga também precisa estar por dentro do que acontece no mundo, na sociedade e na escola. Então é importante que ela encontre meios de refletir com o grupo de professores e orientar para a elaboração de projetos de EA”.*

- *“E a pedagoga tem que auxiliar, fazer parte destes projetos também não só ficar cobrando e supervisionando, ser útil mesmo, ajudar de verdade”, e complementam: “É importante a ajuda da pedagoga, e a orientação também, porque tem que relacionar as diferentes disciplinas para fazer um projeto de EA”.*

Estas falas mostram que as estudantes percebem o trabalho com projetos na escola é uma possibilidade interessante de trabalho com a ESA. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), propostos pelo Ministério da Educação e da Cultura,

incluem a temática do Meio Ambiente como um tema transversal nos currículos escolares, permeando toda a prática educativa. Este documento deixa clara a necessidade do desenvolvimento de novas práticas que definam também novas formas de pensar e agir. Tendo em vista estes aspectos acreditamos que a ESA, por sua característica interdisciplinar, encontra no trabalho com projetos um aliado (SAHEB; LUZ, 2006). Ressaltamos ainda que ao participar dos projetos que integram toda a escola, educando e educador, participam da construção do processo de ESA, envolvendo integralmente os domínios afetivo e cognitivo (GUIMARÃES, 1995).

Discutem, também, acerca do papel da interdisciplinaridade para a ESA: *“Tem que trabalhar a EA de forma interdisciplinar, que é a ligação entre as disciplinas”*.

Ao serem questionadas em relação ao significado da interdisciplinaridade na prática pedagógica, revelam a preocupação em relação a sua concretização na escola:

- *“Quando o professor trabalha um tema por meio de diferentes conteúdos, está trabalhando com a interdisciplinaridade. Mas eu sei que na prática é difícil fazer isso. O professor tem os conteúdos para cumprir e na maioria das vezes prazo para todas as coisas”*.

Por meio destas falas mostram acreditar que existe uma dicotomia entre a teoria e a prática:

- *“Ler nos livros e discutir na faculdade é uma coisa, mas na prática é bem difícil, não estou preparada”*.

- *“Eu sei o que é interdisciplinaridade, mas nunca presenciei nenhum professor que trabalhasse dessa forma”*.

As participantes deste grupo, também ressaltaram a importância da formação continuada fazendo referência aos processos de mudança, inovação e transformação pelos quais passa a sociedade e, a necessidade de acompanhar essas mudanças, uma vez que *“(...) a cabeça das crianças estão mudando continuamente”*.

Quando perguntamos se o curso que fizeram lhes proporcionou condições para trabalhar, na sua prática pedagógica, com a ESA, responderam coletivamente que *“Não”*! Afirmaram que o curso não oportunizou momentos de aprendizagem sobre a ESA e, que os conhecimentos que têm hoje sobre esses temas, aprenderam mais pela *“vivência pessoal”*. Assim sendo, sobre o sentirem-se preparadas para

atuar com a ESA na escola, seja na docência ou na gestão, responderam pensando no processo vivenciado individualmente:

- *“A gente pode falar da nossa vivência, do que aprendeu com a família, com a mídia. Aqui não tivemos nada sobre EA”.*

- *“Eu posso trabalhar a partir da minha vivência, dos meus conhecimentos, porque aqui na graduação não tivemos embasamento teórico sobre Meio Ambiente”.*

- *“Meus pais me passaram muito sobre isso”.*

- *“Na minha casa sempre foi feita a separação do lixo, por exemplo, então agora a consciência é minha!”.*

Afirmaram utilizar-se da mídia para pesquisar quando necessário: *“Mas pra trabalhar a gente vai ter que pesquisar, procurar em sites na Internet, livros e revistas”.*

Destacaram o quanto a ESA é importante para a formação dos alunos na Educação Básica e, o quanto é preciso trabalhar para que de fato essa educação possa fazer parte do sujeito, porém não sabem exatamente que tópicos trabalhar e quais questões abordar.

Segundo este grupo esta fragilidade em relação a ESA pode ser superada com a inserção de uma disciplina de Meio Ambiente no currículo do curso de Pedagogia:

- *“Por ser algo assim tão importante pra gente acho que deveria ser abordado em uma disciplina mesmo, assim, compreenderíamos o que realmente significa sem ficar dando opinião, falando a partir do senso comum”.*

- *“A disciplina seria um espaço de repente pra gente discutir estas questões saindo do senso comum, eu acho isso, eu acho aquilo”.*

- *“Eu acho que se existisse uma disciplina específica seria mais de trabalhar com essas questões na prática”.*

Segundo as estudantes, esta seria a forma de se fortalecer a formação dessas pedagogas para atuarem no Ensino Fundamental, com a ESA.

Dessa forma, reconhecem a importância da abordagem da ESA para o processo de ensino e de aprendizagem na escola, e justificam que esses *“temas fazem parte daqueles conhecimentos úteis, que a gente trabalha na escola mas que tem importância pra vida toda!”.*

3.7.3. Análise do segundo Grupo Focal G3 (F6)

O início da discussão com este grupo (G3), buscou identificar os aspectos de sua aprendizagem referente à ESA e Meio Ambiente, construídos durante o curso de graduação em Pedagogia. A DIMENSÃO DA APRENDIZAGEM contempla relatos do que aprenderam e do que não aprenderam no curso sobre Meio Ambiente e ESA. Isso fica evidente na própria voz das estudantes disseram que já haviam ouvido falar de Meio Ambiente na mídia televisada e Internet, mas durante a graduação ouvir falar deste tema foi uma experiência muito diferente:

- *“Eu já tinha ouvido falar de Meio ambiente, é claro, só se fala nisso. Internet, televisão, mas sempre por notícias catastróficas, e isso não adianta nada”.*

- *“É verdade, somos bombardeados por notícias dessas que trazem as informações de forma bem sensacionalista, só falando da destruição, e isso faz com que a gente tenha uma visão e um discurso distorcidos do que é Meio Ambiente”.*

As falas acima mostram que, pelo discurso, estas alunas já superaram a visão de que somente os problemas da ESA devem ser enfocados e que não são suficientes para uma mudança de atitude. Segundo Guimarães (2006), apenas a prática de reconhecer a gravidade dos problemas ambientais pouco avança na construção da sustentabilidade. Além disso, segundo o mesmo autor, esta relação, do ser humano em sociedade ser sempre o destruidor da natureza, foi construída historicamente e se constitui em um paradigma, segundo o qual, o homem e a natureza são antagônicos. Essa perspectiva, que consiste na separação entre o ser humano e a natureza, permite ao ser humano agir e relacionar-se com o meio ambiente, não conseguindo estabelecer uma relação equilibrada e contribuindo assim para a crise ambiental (GUIMARÃES, 2006, p. 20-21).

Então, refletiram sobre a formação que tiveram no decorrer do curso e mencionaram um dado importante, expresso nestes depoimentos:

Aqui nós tivemos uma disciplina chamada Meio Ambiente, que foi bem importante. Mas outras disciplinas também falaram de Meio Ambiente também. Por exemplo, a Metodologia da Geografia discutia como se pode trabalhar com os conteúdos de geografia com o enfoque da Educação Ambiental. A Metodologia das Ciências discutia como se pode trabalhar com os conteúdos de ciências com o enfoque da Educação Ambiental. Até em Metodologia de Língua Portuguesa, fizemos um projeto de Educação Ambiental relacionando com os conteúdos da matéria, minha equipe no caso, fez sobre o projeto Olho D'água. Então várias disciplinas se preocupam e abordam o Meio Ambiente só que cada uma na sua área. Como a universidade estava envolvida com a Agenda 21, algumas disciplinas tinham que fazer trabalhos voltados para Meio Ambiente. Foi legal porque trabalhamos a Educação ambiental ao mesmo tempo com enfoques diferentes, né!. (G3F6)

- *“Eu na disciplina de Alfabetização e Letramento, também escolhi um livro que tratasse da questão da água. Foi opção minha, mas a professora deu abertura”.*

Na voz das estudantes percebe-se presente na universidade uma prática interdisciplinar em relação ao Meio Ambiente, segundo Japiassú (*apud* FAZENDA, 2002, p. 25), a interdisciplinaridade é caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa. A Educação Socioambiental está também interligada ao interdisciplinar e pode ser aplicada numa perspectiva educativa: “(...) a Educação Ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades. (REIGOTA, 2001, p. 25)”.

Ao continuar a reflexão sobre como o tema Meio Ambiente foi abordado durante o curso de graduação, o grupo reforça seu caráter interdisciplinar:

- *“Interdisciplinaridade é isso, quando diferentes matérias tratam do mesmo tema, mas cada uma dando o seu enfoque e também a sua contribuição, como foi aqui com algumas matérias, não é?”.*

Então passaram a refletir quanto a urgência da abordagem da ESA durante o curso, tendo em vista as problemáticas postas no mundo atual. Para ilustrar essa realidade, apresentamos a seguinte fala:

- *“Com as discussões que a gente fez com a professora durante a disciplina de Meio Ambiente, minha visão sobre o meio ambiente mudou totalmente”.*

A partir deste dado, passaram a refletir sobre sua aprendizagem sobre o tema Meio Ambiente, com base na disciplina de Meio Ambiente, que tiveram durante o curso, destacando a importância da fundamentação teórica para o processo de compreensão das questões ambientais de forma crítica:

- *“Pra mim foi como se a disciplina me abrisse os olhos, mudasse minha visão, e, a partir daí, despertou o meu interesse pelo tema, entende?”.*

- *“No início dá um nó na cabeça da gente. Sabe o que é, você sair da sala pensando que não sabe mais nada. A professora conseguiu fazer com que a gente percebesse que o modelo que a gente tinha na cabeça com certo era uma visão equivocada, ingênua. E ao mesmo tempo isso aumenta a tua vontade de querer saber mais, de querer entender de verdade”. (G3F6)*

- *“Ah, a disciplina Meio ambiente te dá a fundamentação teórica, desmistifica a Educação Ambiental, depois as outras metodologias trabalharam o como fazer em sua área cada uma”.*

Reforçaram que a Agenda 21, a qual se referem, trata-se de *“um projeto que a universidade participa e é aberto pra comunidade, as reuniões acontecem às segundas-feiras” e ainda que “outras universidades são convidadas a participar mas que eu lembre só vai a nossa”.*

Em relação à disciplina enfatizaram concordar com a forma de trabalho proposta pela professora:

Acho que o que foi legal também foi a forma que a disciplina foi realizada, isso é fundamental. Não adianta ter a disciplina e o professor não dar as condições para que aconteça o nosso aprendizado. Então foi interessante que nós fizemos seminários, mas a professora era bem exigente e os seminários foram de muita qualidade. A gente teve que aprender mesmo. Além disso tinha que preparar um material didático sobre o tema, quer dizer, você já entendeu o que é, mas como trabalharia na prática.(G3F6)

Ainda quanto à DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM, buscamos identificar o conhecimento que as integrantes do grupo G3 (F6) têm sobre Meio Ambiente e ESA:

- *“Meio Ambiente é a relação entre a sociedade, a natureza, o homem, em todos os lugares, todos nós somos parte integrante, nós seres humanos, natureza, tudo junto, a mesma relação”.*

- *“Meio Ambiente é tudo, falar de Meio Ambiente é falar de sociedade, de natureza, de tecnologia, de ser humano, de qualidade de vida, nossa tanta coisa... Infelizmente tem gente que pensa que falar de Meio Ambiente é falar de mico leão dourado e papagaio da cara roxa”.*

- *“Quando se fala de Meio Ambiente, ouve-se com freqüência que o homem é o maior destruidor da natureza (de maneira generalizada), Meio Ambiente envolve questões mais complexas, é muito maior que isso (...), envolve todas as relações existentes, é tudo interligado, não dá pra ver separado, relações econômicas, trabalho, consumo, nossa”.*

Esse entendimento de Meio Ambiente demonstra uma representação mais elaborada na linha da vertente socioambiental, em que o ser humano deixa de ser visto como intruso e degradador do meio natural e passa a compreender-se como membro integrante deste universo de interação (CARVALHO, 2004).

A partir daí explicaram o que é a ESA para o grupo, de acordo com o que aprenderam durante o curso de pedagogia:

- *“Acredito que a Educação Ambiental deve iniciar tirando essas idéias erradas da cabeça das pessoas. A Educação Ambiental é um processo educativo onde o foco principal são as questões ambientais”.*

- *“A Educação Ambiental é a própria educação. E, por meio do trabalho com valores busca conscientizar as pessoas sobre os problemas ambientais, pra que as pessoas possam fazer alguma coisa, sei lá, acho que mudar de atitude, agir de forma mais consciente”.*

Novamente o discurso revela a ESA como um meio de *conscientização*. Segundo TOZZONI-REIS (2006, p. 11), a conscientização, expressão do processo educativo buscado pela pedagogia libertadora de Paulo Freire, parte da constatação da necessidade de superação do conhecimento imediato da realidade em busca de sua compreensão mais elaborada, mais refletida. Desta forma, o processo de conscientização tem no ato ação-reflexão-ação a unidade dialética que o define:

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Ao incorporar o tema ambiental, o processo da educação conscientizadora tem como objetivo a transformação das relações entre os sujeitos e desses com o ambiente, estabelecidas pela história das relações sociais. A ESA como mediadora dessas relações se estabelece sobre a idéia de conscientização, na articulação entre conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, se puder promover a transformação radical da sociedade de hoje rumo à sustentabilidade. Conscientização, como princípio da ESA, não é um resultado imediato da aquisição de conhecimentos sobre os processos naturais, mas a reflexão filosófica e política, carregada de escolhas históricas que resultam na busca de uma sociedade sustentável (TOZZONI-REIS, 2006, p.11).

Desta forma caracterizam também a DIMENSÃO DO FAZER, dizendo acreditar que:

Trabalhar com a Educação Ambiental é fazer com que o aluno entenda que é agente de transformação. Eu acho que é você ensinar a criança a conhecer e entender que faz parte do Meio Ambiente. Muita gente trabalha EA na escola a partir da idéia de que o homem destrói, o homem estraga tudo. Quer dizer dá ênfase só na destruição. Então, o importante é colocar que para a criança que ela faz parte deste meio, e como parte integrante pode atuar ajudando ou prejudicando. (G3F6)

Outro depoimento reforça o anterior:

Eu vou dizer bem a verdade, sou professora do município de Curitiba. E tem a EA que é só pra inglês ver. A Agenda 21 é dada atropelada, não se discute o que tem que ser feito, fica no papel, mas e daí, não se discute as causas dos problemas. O homem já é grande destruidor e então a EA tem como objetivo ficar ensinando como fazer nas situações, por exemplo, separe o lixo assim, use água assim, essas coisas. EA pra mim não é isso. (G3F6)

As falas anteriormente descritas revelam a preocupação expressa por Grün (2005), que a sociedade atual passa por um momento de grande preocupação ambiental. A idéia de ser humano como agressor e também o destruidor da vida do planeta é muito presente no discurso popular. Sociólogos caracterizaram nosso momento histórico como de “medo planetário”, e sobre isso observam:

(...) ao final desse segundo milênio, a expressão mais manifesta da ecologia é o medo. Não um medo surdo, apático e como vergonha de si mesmo, mas um medo ostensivo, que é dito e escrito, apregoado e filmado, e se oferece em um espetáculo nas dimensões da mundialização da comunicação. (Alphandéry, 1992 apud GRÜN, 2005, p. 19).

Além disso, quando a prática pedagógica em ESA é baseada na busca de soluções para os problemas ambientais, pode ser orientada a partir do enfoque Conservacionista, no qual ocorre uma relação dicotômica entre o ser humano e o ambiente, onde o primeiro é apresentado como destruidor. Ou ainda, o enfoque da ESA Pragmática, a partir do qual o foco está na ação, na busca de soluções para os problemas ambientais, valorizam-se as normas a serem seguidas. Têm suas raízes no ambientalismo pragmático (CRESPO, 1998) e em concepções de educação tecnicistas, tem como objetivo a mudança de comportamento individual, por meio da quantidade de informações e de normas ditadas por leis e por projetos governamentais.

O grupo mostrou reconhecer que a ESA na escola deve se desenvolver a partir de uma perspectiva interdisciplinar:

- *“A EA deve acontecer de forma interdisciplinar, é, como um tema transversal. Os temas transversais são aqueles que podem ser trabalhados em todas as disciplinas”;*

Outras falas se manifestam no mesmo sentido:

- *“É, por exemplo, quando você vai trabalhar a água, você não vai deixar de falar sobre a mata ciliar e sobre as questões de geografia, sob a ótica da EA. Como contribuir para preservá-la. Os aspectos históricos, a relação do consumo com o aumento da população, nossa é tanta coisa!”*

- *“As discussões relacionadas à EA devem acontecer o tempo todo em várias matérias”.*

Segundo Reigota (1994), a escola pode ser considerada como um dos locais privilegiados para a consecução da ESA, que com a perspectiva de educação, deve permear todas as disciplinas, enquanto enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural. Cada disciplina tem sua contribuição a dar nas atividades de ESA, envolvendo professores de todas as áreas de conhecimento. Entretanto, a busca de soluções de problemas ambientais carece de uma maior integração interdisciplinar para a busca do conhecimento.

Mas, segundo as estudantes deste grupo (G3F6), a interdisciplinaridade ainda necessita de um maior entendimento para ser efetivada e produzir a consecução dos objetivos da ESA:

- *“Mas na escola o problema é que a maioria dos professores, que são na maior parte formados em Pedagogia, não tem embasamento teórico para isso, não entendem o que é interdisciplinaridade e daí não sabem como fazer, não estão preparados nem para trabalhar com EA nem com interdisciplinaridade”.*

- *“Na escola a EA deve transpassar as disciplinas, mas se a professora ou a pedagoga não tiverem esta clareza do que significa ser transversal, ser interdisciplinar, ou ela não vai acontecer ou vai acontecer da forma errada. As pessoas não entendem, não conhecem”.*

A colocação é reforçada na voz desta estudante:

A partir da interdisciplinaridade você faz relações ambientais. Mas tem que ter clareza para conseguir ver as relações ambientais presentes nas matérias. Em história, eu tenho que conhecer o currículo, os conteúdos de história, e conseguir ver que a história tem relação com a EA, com o estilo de viver que as pessoas caracterizam cada época. Nós já conseguimos perceber isso, mas a maioria das pedagogas ainda não. (G3F6)

A preocupação com o pedagógico continuou sendo enfatizada nos depoimentos deste grupo, quando esta estudante relembra o currículo escolar:

“E além de tudo tem professor, que se formou em Pedagogia, muitos que eu conheço, que pensam que o importante pra criança é aprender português e matemática. Aí não trabalha nem história nem geografia, imagine então EA”.

Segundo Sacristán (1998, p. 125): “A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”. Lembramos que a Educação Socioambiental foi proposta nos PCNs (1995) sob a forma do tema Meio Ambiente, como um tema transversal.

Outras falas se manifestam no mesmo sentido:

Eu vejo até pela forma que trabalham com o meu filho na escola, é uma coisa básica, sempre reciclagem e separação, todo ano, e a criança vem com um discurso que nem conscientiza e nem adianta nada. Parece que a professora não conhece nunca leu os PCNs, que não são a única coisa, mas acho que já ajudam pra que pelo menos tenha uma visão um pouco melhor. (G3F6)

- “Já vi escola estimular o consumo de refrigerantes porque fez uma campanha pra juntar latinhas pra comprar um dvd com o dinheiro. E a pedagoga, as professoras, todo mundo diz que tá fazendo trabalho de EA”.

Durante esta reflexão, mencionaram um dado importante:

- “E o pior é que os professores estão fazendo isso sem saber o porquê e o quê. Se você conversar com eles, não tem fundamentação, não sabem mesmo. Parecem que só vão na onda, porque todo mundo faz, porque está na moda.”

As estudantes, por meio de suas falas, mostraram a compreensão de que a ESA, mais do que um simples modismo trata-se de uma necessidade, para construir uma sociedade harmoniosa e respeitosa com as demais espécies e com o meio que nos sustenta:

Eu também já ouvi muita pedagoga se referir à EA como moda do momento, tem que trabalhar porque está na moda. E isso é um absurdo, já começa por aí, pela falta de compreensão da importância mesmo, tem uma dimensão muito maior. É a compreensão de uma forma diferente de ver as coisas, que pode sim gerar uma forma diferente de relacionamento consigo mesmo e com o mundo. (G3F6)

As participantes deste grupo, também ressaltaram a importância do aspecto social e de participação da ESA:

- *“Quanto mais você conhece sobre um assunto, mais você tem condições de argumentar sobre ele e falar para os outros, propagar a discussão”;*

Concordam:

- *“Se você compreende as questões ambientais e sua importância, você vai poder ir a uma assembléia, por exemplo, e discutir, argumentar a favor ou contra as decisões tomadas, defender ou ir contra, mas sabendo, entendendo, pra justificar o porquê e desta forma a gente exerce a cidadania mesmo”.*

Segundo as estudantes, o estímulo por parte da pedagoga que atua na gestão seria uma forma de se fortalecer o trabalho com a ESA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental:

O papel da pedagoga que trabalha na gestão é o de orientar os professores de uma forma geral, né. E em relação a EA a mesma coisa, orientar os professores. Porque essa discussão na escola geralmente não existe. Na semana pedagógica a pedagoga devia aproveitar e colocar momentos para refletir e pensar a EA na escola, também propor palestras e discussões sobre o tema Meio Ambiente. Estimular esse debate e assim primeiro chamar a atenção dos professores para o tema. (G3F6)

Discutem, também, acerca da influência da mídia para a ESA:

- *“Olha não é fácil o trabalho da pedagoga gestora. Falo isso porque na escola que trabalho por exemplo, ninguém sabe o que é Meio Ambiente, ninguém trabalha com EA, mas dizem que sabem tudo, que é um tema que está batido, que não agüentam mais ouvir. Mas o que eles têm é a visão da mídia”.*

- *“O que mais se ouve pela mídia são as questões catastróficas. A todo momento somos bombardeados por essas informações”.*

Revelam ainda a preocupação que por um lado existe uma possível distorção nas informações repassadas pela mídia em relação aos temas voltados ao Meio Ambiente, que muitas vezes são sensacionalistas ou atendem a interesses econômicos e políticos, porém, essa propagação dos problemas ambientais podem ser, por outro lado, precursor de um alerta e uma sensibilização quanto ao tema:

Mas eu já não sei se bom ou ruim. Ruim porque a televisão passa tudo do jeito que ela quer e mostra tudo com ela quer que vejam. E muita gente assiste sempre o mesmo canal, os mesmos programas, e tem sempre a mesma visão. Mas acho também que a tv foi um meio que fez com que todo mundo começasse a se preocupar um pouco, mesmo que não seja da forma mais adequada, com a visão que nós temos. Mas isso tem que ser um começo só, ou pelo menos, eu acho. (G3F6)

As participantes deste grupo ressaltaram a importância da formação continuada fazendo referência à sua formação durante o curso:

- *“É claro que uma disciplina semestral não é o suficiente para a gente dizer que sabemos tudo de EA. Mas a gente tem a base, agora temos que continuar estudando, pesquisando, correndo atrás, não dá pra ficar somente com o conhecimento da disciplina, pois a EA deve ser de acordo a realidade e a realidade muda sempre”.*

Quando questionadas quanto aos lugares de que se utilizariam para realizar estas pesquisas para fundamentar o trabalho com a EA na prática, novamente fizeram referência à disciplina de Meio Ambiente que tiveram na graduação:

- *“Nós sabemos aonde procurar, as fontes que são consideradas confiáveis. A professora deixou os caminhos. Ela deixou uma lista bem grande de referências com o enfoque que a gente precisa e também os sites, quer dizer aonde e como procurar, e, isso ajuda muito”.*

Quando perguntamos se o curso que fizeram lhes proporcionou condições para trabalhar, na sua prática pedagógica, com a ESA, responderam coletivamente que *“Sim!”*. Ressaltaram novamente a importância da disciplina e do Projeto da Agenda 21 que possibilitou que o tema fosse abordado em outras disciplinas diferentes:

- *“Todo mundo aqui já ouviu a teoria sobre Meio Ambiente e mesmo que não tenha atuado já pensou na prática e isso ajuda muito. O curso nos preparou sim”.*

Então, sobre o sentirem-se preparadas para atuar com a ESA na escola, seja na docência ou na gestão, responderam pensando no processo vivenciado durante a graduação, por considerarem que isso proporcionou uma mudança no pensar o Meio Ambiente e a ESA:

- *“Nós estamos preparadas sim, tivemos acesso à disciplina e por isso já temos a compreensão”.*

- *“É verdade temos a base, e sabemos por onde começar, onde procura. Não temos mais aquelas visões ingênuas que em vez de contribuir para o trabalho na escola, prejudicam”.*

Destacaram que o contato com a disciplina de Meio Ambiente despertou no grupo o interesse pelo tema, o qual foi objeto de pesquisa de muitos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia:

- *“Tem várias aqui que fizeram o TCC sobre Educação Ambiental, porque fizeram a disciplina e acharam importante”;*

- *“Eu fiz meu TCC e pretendo continuar minhas pesquisas depois na especialização e no mestrado sobre Educação Ambiental, tenho certeza de que se eu não tivesse tido a disciplina durante o curso esse não seria meu interesse”.*

Segundo este grupo esta fragilidade em relação a ESA pode ser superada com a inserção de uma disciplina de Meio Ambiente no currículo do curso de Pedagogia.

As estudantes deste grupo deixam claro que a inserção da disciplina voltada ao Meio Ambiente no currículo do curso de Pedagogia contribui para que as questões socioambientais sejam trabalhadas na prática de forma mais adequada. Sendo assim a disciplina é vista por elas como um caminho para o fortalecimento da formação dessas pedagogas para atuarem no Ensino Fundamental, com a ESA.

4.2.4. Análise comparativa entre os grupos focais G1F9, G2F8 e G3F6

Através da voz das formandas de 2007 do curso de Pedagogia das três universidades pesquisadas, percebemos algumas aproximações e distaciamientos em relação ao que disseram sobre sua aprendizagem em relação aos temas Meio Ambiente e ESA durante o grupo focal.

No que se refere à DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM, as estudantes dos três grupos G1F9, G2F8 e G3F6, exteriorizaram seus interesses, seus conhecimentos, suas aprendizagens, suas representações e seus valores a respeito de Meio Ambiente e ESA.

Os grupos G1F9 e G2F8 relataram não ter em seu curso de graduação uma disciplina específica de Meio Ambiente ou ESA. Acreditamos que o grupo G3F6 diferenciou-se em muitos aspectos por ter tido em sua grade curricular a disciplina Meio Ambiente como obrigatória.

O grupo G1F9 revelou ter ouvido falar de Meio Ambiente durante a disciplina de Biologia Educacional e Metodologia das Ciências Naturais, e o grupo G2F8 afirmou inicialmente nunca ter ouvido nada a respeito do tema durante as aulas de graduação, porém, manifestaram questões abordadas pelo professor de Metodologia das Ciências. Nesse sentido percebemos que os temas voltados ao Meio Ambiente e ESA, continuam sendo marcados por uma visão Naturalista:

Quando falamos em Meio Ambiente, muito freqüentemente essa noção logo evoca as idéias de “natureza”, “vida biológica”, “vida selvagem”, “flora e fauna”. (...) Essa visão Naturalista tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, o qual segue vivendo autônomo e independente da interação com o mundo cultural humano. Quando essa interação é focada, a presença humana amiúde aparece como problemática e nefasta para a natureza. (CARVALHO, 2004, p. 35)

Ambos os grupos (G1F9 e G2F8) afirmam ainda que os temas Meio Ambiente e ESA foram tratados de forma superficial, de forma breve e sem aprofundamento teórico:

- *“Mas foi só um recorte, mas como não se aprofundou nada, esse que é o problema”.* (G1F9)

- *“E o pior que os trabalhos que o pessoal apresentou foram meio fracos. A gente ficava lá na frente falando e ninguém prestava atenção. Com a equipe que apresentou sobre a EA foi assim também, por que ninguém nem lembra”.* (G1F9)

O grupo G2F8 reforça a afirmação transmitida pelo grupo anterior (G1F9), lembrando do professor de Metodologia das Ciências quando trouxe um texto que discutia a questão da tecnologia. O interessante é que mesmo tendo sido citado como a única vez que ouviram falar de ESA durante o curso, algumas alunas não identificaram como sendo uma discussão referente à temática socioambiental: *“Mas ele falou de tecnologia e não falou em nenhum momento de Meio Ambiente”.*

As estudantes do terceiro grupo (G3F8), disseram ter vivenciado, com os temas Meio Ambiente e ESA, uma experiência diferente dos dois anteriores (G1F9 e G2F8):

- *“A Educação Ambiental aqui no nosso curso, acho que foi tratada da melhor forma, da forma que deve ser. Tivemos uma disciplina específica de Meio Ambiente para compreender o que é, o que significa de verdade e outras disciplinas trataram o tema de forma interdisciplinar”.*

Quanto à compreensão de Meio Ambiente e ESA construída pelas estudantes durante o curso de graduação, as formandas dos três grupos mostraram por meio de suas falas uma representação de Meio Ambiente e ESA que ultrapassa a Naturalista, citada anteriormente, mas mesmo assim, as integrantes dos grupos G1F9 e G2F8, reconhecem ter conhecimentos limitados e uma certa insegurança em discutir os temas:

- *“Nós sabemos que os problemas ambientais existem, mas acabamos ficando com o conhecimento limitado, como ela disse precisamos abrir mais a cabeça, e isso para mim quer dizer ampliar os conhecimentos, mas nenhuma disciplina discutiu isso”.* (G1F9)

- *“É o que agente sabe, é senso comum mesmo, daí fica até difícil argumentar sobre o tema, fica meio sem sentido parece”.* (G2F6)

O grupo G3F9 ressalta ter construído o significado de Meio Ambiente e ESA durante as aulas da disciplina de Meio Ambiente:

- *“A disciplina mudou totalmente minha visão também. A gente até conversou sobre isso várias vezes, como é que pode começar a ver as coisas diferente”.*

- *“No início todo mundo entrou em desespero, parecia que a gente não sabia nada. Os textos pareciam difíceis. Mas na verdade a professora estava fazendo a*

gente perceber que a situação, que Meio Ambiente e Educação Ambiental era muito mais amplo do que passava na nossa mente”. (G3F6)

Outro aspecto que surgiu nas vozes das estudantes dos três grupos (G1F9, G2F6 e G3F8) foi o caráter interdisciplinar da ESA:

- “Na verdade, o conteúdo relacionado à EA aparece em qualquer momento, não precisa na escola ter uma aula de EA. Mas isso que ainda é difícil, porque a gente sai da graduação sem uma noção do que é Meio Ambiente e do que deve ser um trabalho legal de EA, e daí, na escola tem que trabalhar de maneira transversal, ta, e daí, como é isso. (...) O que acontece é que por isso fica sem ser trabalhada”. (G1F9)

- “Eu penso que a EA deva ser trabalhada de forma interdisciplinar, que é a ligação entre as disciplinas, quer dizer a gente escolhe um tema, neste caso EA e vai trabalhando os conteúdos de disciplinas diferentes”. (G2F6)

Nesse sentido os grupos G1F9 e G2F6 também concordam quanto à dicotomia em relação entre a teoria e a prática, visto que ouvem falar de interdisciplinaridade durante as aulas na graduação, mas, não presenciaram a sua operacionalização:

- “Outra coisa, falam de interdisciplinaridade, mas ela não existe aqui na graduação, nada a ver com a EA, mas cada professor se aprofunda no que pesquisa”. (G1F9)

As estudantes do G2F6 concordam afirmando que os seus professores não trabalharam de forma interdisciplinar durante a graduação, justificaram este fato alegando que cada professor precisa aprofundar os conteúdos específicos de sua disciplina e por isso não há tempo para outros temas. Desta forma alegam acreditar na dificuldade de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Diferente dos dois grupos anteriores, o G3F8, relata ter vivenciado o tema Meio Ambiente e a ESA de forma interdisciplinar:

- “A Educação Ambiental aqui no nosso curso, acho que foi tratada da melhor forma, da forma que deve ser. Tivemos uma disciplina específica de Meio Ambiente para compreender o que é, o que significa de verdade e outras disciplinas trataram o tema de forma interdisciplinar”.

Dos três grupos pesquisados, o único que se disse preparado para o trabalho com a ESA na prática escolar foi o G3F8, suas falas afirmaram terem tido acesso à

disciplina de Meio Ambiente e em consequência terem construído uma compreensão em relação aos temas socioambientais.

Ao contrário, as estudantes dos grupos G1F9 e G2F6, não se consideram preparadas para trabalhar com os temas Meio Ambiente e ESA na prática:

Outros depoimentos seguem na mesma direção:

- *“Eu também, hoje, não me sinto preparada, acho que ia acabar dando um direcionamento errado, porque nunca li nada a respeito de como ensinar, como trabalhar com ESA de forma, assim, adequada mesmo e também não ficar só falando de animais em extinção, reciclagem, essas coisas. Tem que trabalhar consumo consciente, tá, mas como? Eu não sei”.* (G1F9)

- *“A prática já é difícil quando conhecemos o assunto, imagine neste caso, não discutimos nada sobre Meio Ambiente, sei que precisarei trabalhar, agora como...”.* (G2F6)

Os três grupos ((G1F9, G2F6 e G3F8), alegam que, para enriquecer e complementar seus conhecimentos, procurarão livros, revistas, materiais na Internet e inclusive cursos de extensão ou até especialização. O diferencial do grupo G3F9 consiste na afirmação de que havendo dúvidas saberão aonde e como procurar, pois tiveram conhecimento das fontes adequadas para a pesquisa destes temas.

A necessidade de uma disciplina específica sobre Meio Ambiente ou ESA foi expressa pelas vozes das estudantes dos três grupos pesquisados, sendo que todos eles concordam em relação à inserção da disciplina como obrigatória no currículo do curso:

- *“Com uma disciplina obrigatória de EA teríamos um embasamento maior”.* (G1F9)

- *“Eu também concordo, porque participo de um projeto de extensão sobre Meio Ambiente, sou bolsista, e por isso a professora me orienta para ler vários livros. (...) Acho que se existisse uma disciplina obrigatória todos os alunos iriam conhecer e compreender o que é Meio Ambiente”.* (G1F9)

As estudantes do G2F6 concordam:

- *“seria bom termos uma disciplina, daí teríamos um espaço para discutir e ler textos a respeito, assim como em outras disciplinas nós fazemos”.* (G2F6)

O grupo G3F8 também, embasando-se em sua vivência durante a graduação, confirma a necessidade da inserção da disciplina no currículo do curso de Pedagogia:

“É fundamental hoje ter a discussão sobre EA na faculdade. Se não ficamos só no senso comum. Digo isso porque minha visão de Meio Ambiente mudou totalmente depois que tive a disciplina. Até ter a disciplina de Meio Ambiente, a minha visão era bem diferente, acho que bem ingênua até. Eu aprendi muita coisa. Agora vejo e compreendo a EA em outra perspectiva (...) essa visão que adquiri aqui no curso, com a disciplina de Meio Ambiente”. (G3F6)

Apesar das diferenças apontadas anteriormente, há aspectos relevantes que se destacam nos três grupos de forma semelhante. Todas as estudantes reconhecem a importância e necessidade da ESA no contexto educativo, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Superior. Acreditam ainda que a inserção da disciplina voltada ao Meio Ambiente no currículo do curso de Pedagogia contribuirá para que as questões socioambientais sejam compreendidas pelas pedagogas e então efetivadas no cotidiano da escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar as representações que as futuras pedagogas, estudantes do curso de Pedagogia de três universidades de Curitiba Paraná, têm acerca de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental. Com esse propósito utilizamos uma metodologia de caráter qualitativo por meio da qual procedemos à técnica de grupo focal. Esse instrumento de pesquisa nos deu condições de verificar em que medida o curso Pedagogia das três universidades analisadas aborda os temas Meio Ambiente e Educação Socioambiental, em suas disciplinas obrigatórias e optativas, para formar pedagogas capazes de discutir essas questões na sua prática pedagógica, seja na área da docência, da gestão ou da pesquisa.

Durante as discussões realizadas pelas formandas durante os grupos focais, obtivemos elementos para discutir questões de relevância para a pesquisa. Dessa forma, tivemos a clareza das fragilidades dos cursos no que se refere à abordagem dos temas voltados ao Meio Ambiente e a Educação Socioambiental, do que sabem e aprenderam no curso, por meio das disciplinas obrigatórias e optativas. Pudemos evidenciar, também, as semelhanças e diferenças no que se refere aos temas citados, entre o que as estudantes das três universidades.

Quanto ao entendimento do que é Meio Ambiente e ESA, as estudantes dos dois grupos G1F9 e G2F8, revelaram que suas definições baseiam-se no senso comum, no que viram e ouviram pela mídia ou leram em livros e revistas. Apesar da insegurança, as falas de ambos os grupos apontaram uma visão que percebe a existência de uma inter-relação, porém sem ainda uma visão mais crítica por parte, no sentido de que a construção e geração do Meio Ambiente acontecem não apenas pelas ações positivas e negativas do ser humano no meio, mas sim por um processo histórico das relações de interdependência de diversos fatores sociais em conexão com o meio natural: aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e culturais. Apesar de aparecerem nas falas das formandas definições de Meio Ambiente como sendo todo espaço onde ocupamos, não se referindo a somente árvores, animais e plantas, os grupos G1 e G2 referem-se várias vezes ao lixo e à água para exemplificarem as questões socioambientais. Isso pode ser visto como uma tentativa de apresentar uma fala coerente aos discursos atuais que tratam das questões

socioambientais, porém a presença ainda de uma representação de Meio Ambiente Naturalista ou Antropocêntrica.

O grupo G3F6, que cursou a disciplina de Meio Ambiente durante o segundo período do curso de Pedagogia, expressou por meio de seu entendimento de Meio Ambiente uma representação mais elaborada na linha da vertente socioambiental, em que o ser humano deixa de ser visto como intruso e degradador do meio natural e passa a compreender-se como membro integrante deste universo de interação (CARVALHO, 2004):

Partimos do pressuposto de que a formação de pedagogas não oferece as informações necessárias para promover a Educação Socioambiental na escola e ainda que a pedagoga se sente despreparada para a prática de ESA na escola. Tais pressupostos foram confirmados por meio das vozes das estudantes do curso de Pedagogia das duas universidades que não incluem no currículo do curso uma disciplina obrigatória voltada Ao Meio Ambiente ou a ESA. Os dois grupos (G1 e G2) afirmaram também que essa aprendizagem, quando ocorre, é superficial e, muitas vezes, inconsistente, contribuindo para uma representação de aprendizagem pouco significativa e pouco reflexiva com relação aos assuntos que os compõem. As estudantes dos grupos G1 e G2, mostraram preocupação em terminar o curso sem terem discutido as questões socioambientais partindo da teoria, de textos produzidos a partir de pesquisas e que na opinião das integrantes dos dois grupos (G1 e G2) contribuiriam para as práticas nas escolas. Alegam que neste sentido a universidade está distante da realidade, como se o conhecimento acadêmico fosse separado do conhecimento de mundo (DELVAL, 2001).

Por meio de suas falas as formandas das duas universidades, que não ofertam a disciplina de Meio Ambiente como obrigatória em seu currículo, alegam não estarem preparadas para o trabalho com a ESA na prática e mostram não estarem satisfeitas com esta situação.

As estudantes do grupo G3F6, afirmam acreditar estarem preparadas para o trabalho com a ESA na prática, apesar de admitirem que precisam continuar estudando e se atualizando em relação ao tema. A disciplina as mostrou o quanto ainda há a aprender sobre as questões socioambientais, pois concordam que em um semestre foi possível estabelecerem uma base, uma compreensão, mas que elas não são suficientes devido à dimensão da Educação Socioambiental.

As estudantes dos três grupos enfatizaram a característica interdisciplinar da ESA. O grupo G3F6 disse ter vivenciado durante o curso a interdisciplinaridade, sendo que outras disciplinas abordaram o tema Meio Ambiente de forma transversal. O grupo G1F9, porém, lamentou que esses temas não sejam discutidos por influência de inúmeros fatores. Entre os apontados pelas estudantes, a dificuldade em se concretizar uma proposta de trabalho interdisciplinar, a necessidade de cada professor do curso aprofundar os conteúdos pertinentes a disciplina que ministra e até a falta de conhecimento destes professores sobre esses temas.

Ao mesmo tempo em que reconhecem a interdisciplinaridade como um dos fundamentos da ESA, seu entendimento ainda não está claro, além disso, as estudantes dos grupos G1F9 e G2F8, mostram a dificuldade em compreendê-la concretizada na prática pedagógica.

A necessidade de uma disciplina específica sobre Meio Ambiente ou ESA foi expressa pelas vozes das estudantes dos três grupos pesquisados, sendo que todos eles concordam em relação à inserção da disciplina como obrigatória no currículo do curso.

Sugerimos que seja efetuada uma discussão, análise e reflexão do curso de Pedagogia, tomando como ponto de partida seu currículo, suas disciplinas, seus encaminhamentos metodológicos e seu corpo docente, primando por uma formação que dê condições a futura pedagoga de organizar o pensamento científico, com vistas a inserir, adequadamente, os temas Meio Ambiente e ESA, em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma sensibilização das Instituições de Ensino Superior, para que tenha a preocupação de ofertarem cursos com currículos atualizados e adequados ao momento histórico, cursos de pós-graduação com linhas de pesquisa que tenham a finalidade objetivem discutir a importância, o significado e as implicações da ESA para a Educação. Propomos também que estas instituições invistam na extensão, de modo que os acadêmicos possam interagir com a problemática ambiental, e, que esta interação viabilize discussões e reflexões de problemas da atualidade que repercutam na escola.

Destacamos que as afirmações postas nas palavras finais desta pesquisa não significam que entendermos que a abordagem das questões socioambientais na formação das pedagogas e a discussão de metodologias de trabalho devam ser realizadas apenas por meio de uma disciplina. Neste sentido inclusive, concordamos

com Reigota (1999a, p. 79), quando o autor afirma que: “a tendência da educação ambiental escolar é tornar-se não só uma prática educativa, ou uma disciplina a mais no currículo, mas sim se consolidar como uma filosofia de educação, presente em todas as disciplinas existentes e possibilitar uma concepção mais ampla do papel da escola no contexto ecológico local e planetário contemporâneo”.

Dessa forma entendemos que a universidade deve redimensionar seu projeto político-pedagógico, promovendo melhor qualidade de vida e repensando a relação recíproca entre sociedade e natureza, o que pode contribuir na construção de uma representação de Meio Ambiente denominada globalizante (REIGOTA, 1994).

No entanto, após a análise dos dados e as leituras realizadas efetuadas durante este trabalho, entendemos que, apesar de algumas dificuldades relatadas pelas estudantes do curso de Pedagogia, a inserção de uma disciplina relacionada à ESA pode significar a conquista de um espaço, embora não o único, para discussões teóricas, e também de metodologias que propiciem uma formação mais abrangente relacionada à temática ambiental.

Entendemos ainda que não será a inserção de uma disciplina voltada à ESA ou ao Meio Ambiente, a responsável por um “reducionismo” das discussões sobre a questão ambiental, mas sim, poderá ela abrir espaço para um amadurecimento da dimensão ambiental na formação em Pedagogia.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALPHANDÉRY, P. **O Equívoco ecológico**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANDRÉ, M.E.D.A. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2004.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a. p. 105-35.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996b. p. 103-15.

ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, 2002, vol., n. 117, ISSN 0100-1574.

BARBOSA, J. G. Complexidade e heterogeneidade: ressignificando a sala de aula. **Contexto: Revista de filosofia e ciências humanas**, p. 11-36, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUER, M W.; GASKELL, G. Trad. Pedrinho Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: CNE, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba: SINEPE, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Temas sociais contemporâneos.** Versão preliminar, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **PCN: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/ saúde.** V. 9. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 2 ed. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª. - 4ª. séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá.** Dissertação de doutorado em Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná, 1999.

CARVALHO, I. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

CASTRO, R. S. **A formação de professores em educação ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal?** Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. P. 49 – 53. Brasília : MEC ; SEF, 2001

CASTRO, R. S; SPAZZIANI, M. L. Vigotsky e Piaget: contribuições para a educação ambiental. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M; LIMA, V. H. (Org.). **Tendências da educação ambiental.** Brasileira. 3a ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M. & BARCELOS, V.H.L. **Tendências da educação ambiental brasileira.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

CUNHA, M. I. **O bom professor e a sua prática.** São Paulo: Papyrus, 1996.

DE LA TALLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais.** São Paulo: Ática, 1998.

DE LA TALLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TALLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

DEBUS, M. **Manual para excelência en la investigacion mediante grupos focales.** Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**; trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2001

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papirus, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, Série Brasil Cidadão, 2000.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental** – a conexão necessária. São Paulo: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática da educação ambiental. IN: LOUREIRO, C. F. LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. (orgs). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KNECHTEL, M. R. **Educação permanente**: da reunificação alemã a reflexões e práticas no Brasil. 2. ed. Curitiba: UFPR, 1995.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFF, H. **Saber ambiental, sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia**: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?. 13º ENDIPE. Recife, 2006.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática social. In: **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P. e CASTRO, R. S. de (Orgs). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. LAYRARGUES, P. P. CASTRO, R. S. (orgs). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, A. A. da; LUZ, G. O. F. da. **Manual de Apoio às atividades em pesquisa**. Curitiba, 1999.

LUZ, G.O.F. **A formação de formadores em educação ambiental nos cenários da região metropolitana de Curitiba**: das resistências aos fatos. Tese apresentada no Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Curitiba, 2001 – Universidade Federal do Paraná.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Antônia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.

MEDINA, N. M. **Educação ambiental**: uma metodologia participativa de formação - PROPACC – Proposta de participação para a construção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEDINA, N. M. Formação de Multiplicadores para educação ambiental. In **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental** – FURG. Vol. 1, out – dez/1999.

MENIN, M. S. de S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em Adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras/ SP: Fapesp, 2005.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, Lino de (org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores Reflexivos**: algumas contribuições. In: BUENO, S. M. V. (Org.) et. al. Enfermeiro professor e o ensino médio em enfermagem, Vol. 1, p. 54-60, Ribeirão Preto, 1998.

MORALES, A. G. M. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações no curso de especialização da UFPR. Tese apresentada ao Doutorado de Meio Ambiente e Desenvolvimento. Curitiba, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.

NOAL, F. O; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

PHILIPPI JR, A; PELICIONI, M.C.F. **Educação ambiental e sustentabilidade**. Barueri: Manole, 2005.

PELICIONI, A. F. **Educação ambiental**: limites e possibilidades de uma ação transformadora. Tese (Doutorado em Saúde Ambiental). Faculdade de Saúde Pública da USP, 2002.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (orgs). **Jean Piaget: sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **A Representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Vozes,. 1979..

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1932.

REIGOTA, M. **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro, DP&A: 2001.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós moderna. São Paulo: Cortez, 1999a..

_____. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999b.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1994.

REIS, A. M. **A formação do pedagogo e a educação ambiental** (2003). Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Faculdade de Educação – UNICAMP.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999

RIZZINI, I. et. al. **Pesquisando...** Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro. USU Ed. Universitária, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998. Tradução de Ernani F. da F. Rosa.

SAHEB, D; LUZ, A. A. As representações de meio ambiente de professores e alunos e a pedagogia de projetos: um estudo de caso em classes de alfabetização. **Revista eletrônica do mestrado em Educação ambiental**. Universidade do Rio Grande. V. 16, janeiro/junho de 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: Rima, 2004.

SCHÖN. D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SILVA, R. L. F. A educação ambiental nos cursos de licenciatura do Estado de São Paulo. In: **Revista Universidade Guarulhos – Pós-graduação**, VI(1): 19-28 fevereiro de 2001.

TOZZONI-REIS, M. F. C. Fundamentos Teóricos para uma pedagogia da educação ambiental: algumas contribuições. In: **30a Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. Anais da 30a Reunião Anual da ANPEd, 2007.

TOZZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”. **Educar em revista**, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989b.

WEID, N. V. A formação de professores em educação ambiental à luz da Agenda 21. In: Pádua SM, Tabanez MF. Orgs. **Educação ambiental:** caminhos trilhados no Brasil. Brasília: MMA; 1997.

APÊNDICES

**APÊNDICE 1 – TERMOS DE CONSCIENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA
PESQUISA NAS UNIVERSIDADES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR

Prezada Prof^a. Dr^a. Liliana Maria Labronice
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da
UFPR

Curitiba, 06 de setembro de 2007.

Declaramos que a _____, no curso de Pedagogia, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado A Educação Socioambiental na formação em Pedagogia, sob a responsabilidade de Daniele Saheb nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR até seu final em 1/10/2008.

Estamos cientes de que os sujeitos de pesquisa serão os alunos do curso de Pedagogia bem como que o referido trabalho deve seguir a resolução 196/96 do CNS e complementares.

Aproveitamos o momento para externalizarmos nossas cordiais saudações.

Coordenadora do curso de Pedagogia

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E ASSINADO

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO E ASSINADO

- a) Você, formando/formanda do curso de pedagogia da universidade _____, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado: A Educação Socioambiental na formação em Pedagogia. É numa oportunidade como esta que pode ocorrer avanços importantes nas pesquisas sobre Educação e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é: Contribuir para a construção do conhecimento relativo à Educação Socioambiental a partir das representações sociais de Meio Ambiente e de Educação Socioambiental presentes em formandos e formandas de Pedagogia.
- c) Caso você participe da pesquisa será necessário participar de um grupo focal no qual discutirão sobre, o que entendem por Educação Socioambiental e Meio ambiente, como estes temas foram tratados durante a graduação e como pensam que deveriam ter sido trabalhados.
- d) Você poderá experimentar algum desconforto, principalmente relacionado às diferentes idéias que poderão confrontar-se com as suas.
- e) A forma de abordagem desta pesquisa não oferece nenhum risco que necessite atenção especial para você. Você será livre para falar e discutir as questões propostas.
- f) Se você aceitar participar da pesquisa, disponibilizará aproximadamente 50 minutos para a participação em um grupo focal, no qual a atividade será em grupo, sendo que os integrantes do grupo do qual você participará também estarão presentes no mesmo local, data e horário. Esta atividade será realizada de preferência em uma sala de aula da universidade na qual você estuda, que será combinada anteriormente pela pesquisadora e a universidade.
- g) Contudo os benefícios que esperamos são: 1) Que esta pesquisa contribua para a construção do conhecimento relativo a Educação Socioambiental a partir das representações dos formandos e das formandas do curso de Pedagogia de três diferentes universidades.
- h) Eu, Daniele Saheb, Pedagoga, Mestranda em Educação serei a responsável pelo tratamento das informações e poderei esclarecer eventuais dúvidas a respeito desta pesquisa a qualquer momento pelo e-mail danisaheb@yahoo.com.br.
- i) Serão garantidas todas as informações que você queira, antes durante e depois do estudo.
- j) A sua participação neste estudo é voluntária. Você tem a liberdade de se recusar a participar a qualquer momento durante a pesquisa. Todos os seus direitos serão assegurados.

- k) As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente na pesquisa. No entanto, no caso de divulgação de qualquer informação em forma de relatório ou de publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **confidencialidade** seja mantida.
- l) As falas do grupo focal serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo a pesquisa termine, as fitas serão desgravadas.
- m) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora.
- n) Pela sua participação no estudo, você terá a garantia de que qualquer problema decorrente da oposição de idéias no grupo será tratado no próprio local da pesquisa.
- o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu tratamento. Eu entendi que qualquer problema relacionado à pesquisa será tratado sem custos para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Daniele Saheb

**APÊNDICE 3 – TERMOS DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UFPR**

APÊNDICE 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

QUADRO 1 - QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS GRUPOS FOCAIS

CATEGORIAS	ITENS
DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM	Demonstra o domínio cognitivo e o que as alunas, sujeitos da amostra pesquisada, aprenderam durante o curso, acerca de Meio Ambiente e Educação Socioambiental.
DIMENSÃO PEDAGÓGICA	Ilustra a importância dos Temas Meio Ambiente e ESA na formação da futura pedagoga.